

# Sommaire

Editorial :  
Un socle commun et  
beaucoup  
d'ambiguïtés

Page 3

A. BARTOLUCCI

Du rapport  
PERISSOL ou du  
socle commun

Page 5

P. GILLET

PPRE : Le  
Programme  
Personnalisé de  
Réussite Educative

Page 10

Equipe CEPEC

Organisation  
d'oraux en classe  
entière

Page 19

A. BARTOLUCCI

Se former à  
apprendre et à  
vivre ensemble

Page 22

Equipe CEPEC

La découverte  
professionnelle en  
Troisième

Page 26

A. BARTOLUCCI

Co-intervention  
dans une classe

Page 34

Equipe CEPEC

Liste des articles  
des 15 premiers  
numéros de  
Collégissime

Page 39

R. PERES



# 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*

*Jean Claude Meyer*

*Valérie Soubre*

Maquette et mise en page :

*Laurent Champredonde*

Couverture : sur une idée de

*François Catrin*

ISSN 1286-546X

**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](mailto:publications@cepec.org)  
Site Internet : [www.cepec.org](http://www.cepec.org)

# Editorial

## Collégissime !

### ◆ UN SOCLE COMMUN ET BEAUCOUP D'AMBIGUITES

Alfred BARTOLUCCI  
Formateur CEPEC

---

Réussite de tous les élèves, qui pourrait ne pas être d'accord. Permettre aux élèves et en particuliers à ceux qui, aujourd'hui sortent du « système Ecole » avec de nombreuses fragilités (autant scolaires que sociales), d'acquiescer l'indispensable qui leur permettra de mener une vie professionnelle et personnelle dans de meilleures conditions. Cela paraît aussi marqué par le bon sens. Mais le bon sens « commun » ne permet pas toujours de prendre en compte et de traiter les réalités complexes.

La question du socle commun relève d'un principe simple mais aux nombreuses ambiguïtés. Nous n'avons pas ici la prétention de décrire l'ensemble de ce qui fait sa complexité mais de saisir quelques unes de ses dimensions non évidentes :

1. Définir le "socle commun de l'indispensable" (comprenant la langue, les mathématiques, "l'éducation à la vie en commun", l'anglais de communication internationale ainsi que la maîtrise des technologies de l'information) donne d'entrée une limitation très particulière. Un tel cadre est fondé sur des registres « convenus ». Pourquoi pas ? Mais cela suppose que des choix ont été faits sur lesquels on ne dispose ni d'argumentation, ni de justification. **Peut-on définir un socle commun en isolant des savoirs, des compétences et des attitudes à garantir ? Peut-on ne pas se préoccuper dans cette définition des conditions même d'apprentissage et de mise en activité des élèves, de la mise en perspective des élèves, de la valorisation et de la validation des acquis ?** Nous savons bien que les conditions dans lesquelles on apprend définissent ce qu'on apprend et que la formulation d'objectifs stratégiques est dérisoire sans questionner les conditions de leur réalisation.
2. Le socle commun s'accompagne de « l'intention » de souplesse du cadre de l'enseignement au collège. Là encore, Nous sommes en accord. Chacun reconnaît que le système d'éducation présente à divers niveaux, quelques rigidités. Diversification des parcours, « prise en compte des diverses formes d'intelligences », adaptation aux élèves réels, prise en compte de besoins particuliers, prise en compte des différences, différenciation... Le discours semble même progressiste au regard d'autres qui déclarent que certains élèves ne sont pas à leur place en collège.

***Pourtant, l'association de l'individualisation des parcours, du « Programme Personnalisé de Réussite Educative » et de l'idée de socle commun est, dans le contexte actuel, suspecte.***

La forme du discours paraît généreuse mais la même idée le traverse : ce qui est observé ferait office de diagnostic, ce que l'on voit renverrait à l'idéologie du don et du mérite. On peut se déclarer pour la réussite de tous les élèves et pourtant refuser le pari de l'éducabilité. Dans un cas c'est gratuit, dans l'autre c'est coûteux en terme de remise en cause de la forme scolaire et de positions dominantes. Ainsi, sous l'alibi de la prise en compte de chacun selon ses différences, on fige les élèves dans un profil en opposant faibles et brillants, lents et rapides, ceux qui ont besoin de concret et ceux à l'aise avec l'abstraction, ceux qui refusent l'école et ceux qui ont le désir de réussir scolairement.

***La question de l'inadaptation est d'abord posée dans le « camp » des élèves ?*** Le socle commun conçu dans ce contexte a peu de chance de représenter un enjeu pour les élèves eux-mêmes et donc pour la société dans son ensemble.

La récente proposition sur l'apprentissage dès 14 ans et son accueil favorable dans l'opinion illustre les ambiguïtés que nous soulignons. Le collège actuel semble prêt à s'organiser pour prendre en compte différemment les élèves, tels qu'ils sont mais tous seraient amenés à maîtriser le socle !

***Un tel collège chercherait à éviter les sorties sans qualification. Certes ce serait un progrès mais la fixation des différences et l'enfermement dans un profil laisserait peu de marges à certains élèves pour «s'élever».***

Ce serait là une effroyable ***confusion entre AVOIR et ETRE.***

Le plus inquiétant dans ce débat est que les principaux acteurs de l'école (les enseignants) sont d'accord pour s'opposer à une école qui procéderait à une distillation fractionnée. Or ils sous-estiment le poids de leurs propres résistances aux changements (format des situations d'apprentissage, hiérarchie normée des objectifs de formation) dans cette évolution.

Si l'idée de socle commun est intéressante, il convient d'être vigilant à la problématisation des enjeux sur lesquels on l'appuie. Les options prises seront significatives de la mission que l'on attend de l'école, du système de valeurs que l'on souhaite pour la société.

# Collégissimo!

## Réforme du collège

### ◆ DU RAPPORT PERISSOL OU DU SOCLE COMMUN

Pierre GILLET  
Formateur CEPEC

---

On avait eu le rapport BANCEL... On a eu la commission BOURDIEU. On a eu aussi le rapport THELOT. On a le rapport PERISSOL... Dans un sens, c'est bien notre faute, pour n'avoir ni su, ni voulu saisir à temps les opportunités, et mieux que les opportunités, la chance, de pouvoir repenser notre enseignement, à partir d'une pensée de l'Ecole, avec la contribution de quelques bons esprits, nous en sommes réduits au troisième choix. Nous voici, à peine revenus du faux débat de l'élève ou du savoir au centre du système, balancés dans les turbulences qui accompagnent le misérabilisme de la loi FILLON.

La lecture du rapport PERISSOL m'a laissé une impression pénible. C'est ça et ce n'est que ça, le socle commun ! Dissipons toute équivoque. J'ai été et je demeure partisan de la définition d'un socle commun de connaissances à garantir à tous les jeunes sortant de notre école. Mais comment peut-on imaginer qu'un tel enjeu qui engage pour des années, la formation de millions de jeunes, puisse être relevé en quelques séances, dont on nous dit qu'elles ont été nombreuses, par des gens pour lesquels un mandat parlementaire conjoncturel tient lieu de grâce suffisante ?

Pour retirer d'un saupoudrage d'auditions hétérogènes et d'une pioche disparate dans les publications de l'OCDE ou de la DEP autre chose qu'un fourre-tout, et donc pour en extraire et articuler les éléments en une synthèse cohérente, il aurait fallu, au lieu d'un vague préjugé réductionniste et instrumentalisant, une grande idée directrice, au moins l'intuition d'un sens. Il aurait fallu, cela ne gêne rien, cette connaissance intime des problèmes que seule apporte une longue fréquentation. Il aurait fallu, sinon une technicité, du moins une certaine fermeté conceptuelle. Visiblement, elles ont fait défaut au rédacteur.

Mais ce qui m'a également atterré, c'est, la légèreté de l'entreprise, comme sous pression, il en résulte un sentiment de hâte, de bâclé. Et l'autosatisfaction. Aucune référence scientifique : rien que ce que les sciences sociales et celles de l'éducation ont fait entrer depuis quarante ans dans la vulgate du discours critique sur l'Ecole, rien que des contre-exemples de ce qui se fait ici ou là, aux USA, en Belgique, ou « dans d'autres pays » sans qu'il soit explicité comment ni dans quel contexte, avec quels effets dûment évalués. Je n'appelle pas référence scientifique un coupé-collé d'opinions, quelle que soit la qualité des personnes auditionnées, utilisées comme argument d'autorité dans un discours mou sur les finalités de l'Ecole et ses faiblesses. Rien non plus des travaux et expérimentations poursuivis en didactiques des disciplines. Rien que l'OCDE ou l'absolutisation de l'évaluation comparative PISA comme si on ne savait pas à quel point ce genre d'études doit être relativisé. Là, comme ailleurs en sciences sociales, le « toutes choses étant égales par ailleurs » constitue un horizon, non une garantie.

Ma critique pourrait porter sur tout, je la limiterai à deux points : d'abord sur ce que j'appelle un malentendu ou un défaut de perspectives qui sera aussi une occasion de rappeler les finalités de l'Ecole. Un second qui portera sur l'aspect technique de la chose, centré sur le concept de compétence, nous nous rappellerons, à cette occasion, qu'en éducation il n'y a pas de technique qui ne soit en même temps porteuse de valeur et de finalité. Je terminerai par quelques propositions.

### ◆ UN MALENTENDU

C'est dans l'ombre d'un malentendu initial, que ce rapport a pris un mauvais départ. Le socle commun minimal ne signifie pas un socle minimaliste. Ce minimalisme me semble provenir essentiellement d'une vision réductrice des finalités de l'Ecole ; personnellement, je ne crois pas en cela diverger par rapport à la

vulgate OCDE, j'en distinguerais quatre : l'épanouissement des jeunes, la transmission de la Culture, la formation du citoyen, l'insertion professionnelle. Comme en tout discours des valeurs et des finalités, on observera que « tout est dans tout est réciproquement », à cette nuance près que ces valeurs font système en s'équilibrant les unes par les autres ; le surdosage de l'une dans le rapport aux autres déforme le système. C'est là que le bât blesse : on éprouve le sentiment pénible que le socle commun serait le minimum nécessaire pour ceux qui ne réussissant pas à l'Ecole, devront la quitter pour une insertion minimale dans une entreprise.

Un exemple me fera comprendre : quand FAUROUX, épisodique Ministre de l'Education Nationale, mais surtout industriel, explicite ce que *comme industriel* il entend par lecture. Il décrit les compétences du lecteur efficace qu'il aimerait trouver chez tout employé. Mais ce qui est pour lui un plancher ne doit pas être pris comme plafond pour les ambitions et les finalités de l'Ecole. L'acte de lire déborde de beaucoup et de toutes parts, cette définition instrumentale, qui, disons-le, rencontre beaucoup d'atténuations suivant les types et les niveaux des textes. On peut se sentir illettré à la lecture du traité constitutionnel européen...

Si l'on parle de compétence de lecture, le socle commun n'est pas à définir en fonction de l'aval avec comme issue l'insertion professionnelle, mais comme l'ont rappelé les délégués de L'UNSA et du SGEN par l'amont, ce que je retraduis en assumant mes risques, en prenant en visée ce que l'on considère comme indispensable en fin de scolarité obligatoire. La lecture aurait été un très bon point d'application et d'explication d'un enseignement par compétences mais c'est une tout autre histoire et c'est ici raté.

#### *UN SOCLE COMMUN FONDAMENTAL*

Cela souligne crûment le déséquilibre d'un tel rapport : le socle commun ne doit pas être que minimum. Il doit être fondamental. Il est devenu impossible aujourd'hui de prédire quoi que ce soit au delà de deux ou trois ans ; qui peut dire, en toute vérité et certitude ce dont auront besoin les jeunes qui seront adultes dans dix ans, quinze ans et au delà ? Ce proverbe africain dit bien ce qui finalement est affaire de sens commun : « Si nous ne savons pas où nous allons, sachons du moins d'où nous venons » Ce socle fondamental se construit à travers la transmission de la culture ; la langue, par exemple n'a pas qu'une fonction instrumentale et si elle est formatrice des personnalités, c'est parce qu'elle véhicule une vision du monde, un type de relations, une esthétique et une éthique et les connaissances à partir desquelles on accède aux connaissances savantes. Il faut bien alors s'occuper des connaissances, des savoirs et des contenus. Fondamental veut dire sur quoi on peut fonder. Un socle fondamental, doit être défini, pour tous dans tous les savoirs dont la transmission relève de la compétence de l'Ecole et sans que domine l'utilitarisme. Je connais bien la question « à quoi ça sert ? » que posent les jeunes et que rapporte le rédacteur de ce rapport et je le retraduis par : « quel sens ça a ? expliquez –moi quel sens ça a ». Vous ne vous en tirez pas en répondant « ça te sera utile pour ton métier ». C'est la définition de ce socle qui ne peut effectivement être abandonné au jeu de la concurrence entre disciplines, disciplines que l'on ne peut cependant jeter avec l'eau du bain. .

#### ◆ **LE CONCEPT DE COMPETENCE**

J'ai été tenté de glisser sur la mollesse conceptuelle du document, où l'on voit « aptitudes » employé en synonyme de compétence (C page 21) par exemple. Le terme d'aptitude ressortit de l'inné celui de compétence ou d'attitude relève de l'apprentissage. Mais je m'attacherai uniquement au concept de compétence, car c'est le nœud dans lequel nos commissaires se sont pris les pieds.

#### *UNE ACCEPTION ANCIENNE QUI A LA VIE DURE.*

Le concept de compétence n'est pas un concept scientifique, il est apparu au début des années 80 dans le domaine de la formation professionnelle sur les pas de la « pédagogie par objectifs ». Je frémis à l'idée d'une possible mise en œuvre comportementaliste du concept de compétence renforcée par la pression évaluative !

Je me souviens d'un temps récent encore et dont apparemment nous ne sommes pas encore sortis, où il était plus ou moins en concurrence avec « capacité », quand parfois « attitude » ne venait brouiller le jeu. En fait, sa définition n'appartient à personne et ne peut résulter que d'un consensus toujours imprécis tant que l'on a pas dégagé **un critère décisif** : il revêt donc la signification, parmi toutes celles possibles, que veulent lui conférer ses utilisateurs.

Ce terme souffre ici de son acception commune de compétence professionnelle, or nous avons travaillé beaucoup au CEPEC pour l'en sortir. En témoigne l'ouvrage *Construire la formation* que nous avons publié chez ESF en 1991, à partir de travaux que nous poursuivions depuis la fin des années 70.

Nos commissaires se sont appuyés sur la définition tardive (1996) d'un chercheur irlandais, John COOLAHAN, dont ils n'ont pas perçu la portée. Quand elle mobilise le terme de disposition suggérant potentialité, cette proposition réintroduit dans le jeu la conceptualisation de la Compétence, forgée en linguistique par CHOMSKY : « Système de règles intériorisé par les sujets parlants et constituant leur savoir linguistique, grâce auquel ils sont capables de prononcer et de comprendre un nombre infini de phrases inédites » (Dictionnaire de linguistique Larousse). Dans notre ouvrage collectif, nous avons explicitement posé la liaison interactive compétence / performance dans la perspective Chomskyenne. Outre que cette transposition donne une assise théorique à un concept flou de sens commun, il ouvre la voie à de multiples analogies qui permettent de l'étendre au-delà du domaine de la compétence connotée professionnellement et de son utilisation en formation professionnelle.

Si l'on en reste à l'exploitation de surface d'une définition, même accrochée à COOLAHAN, sans mettre en œuvre les potentialités profondes qu'elle recèle, on ne peut que parvenir à la définition **de compétences PUREMENT FORMELLES dont l'énoncé s'identifie à celui que nous nommons « le registre des capacités »**. **C'est à dire à des ensembles vides dont le lien avec les savoirs ne présente de cohérence que verbale ; ainsi en est-il des compétences-clés qui pour être formulées par les experts de l'OCDE n'en font pas pour autant autorité.**

On gagnerait à bien connaître les modes de nomination, la carrière, les références idéologiques, la formation intellectuelle et les modalités de travail des *fonctionnaires* de l'OCDE dont les idées ensemencent le champ éducationnel et le terrain réel qu'ils labourent..

***Il n'y a pas définition de compétence sans référence à un problème, c'est à dire à une situation qui pose question. En d'autres termes, tout énoncé de compétence ne peut être significatif et opératoire qu'impliqué dans une situation-problème, que ce soit un problème scientifique, artistique, mathématique, sportif ou ludique. Tant qu'il n'y a pas délimitation d'une zone problématique, il ne peut y avoir que formule générale, désincarnée, formelle.***

**Cela implique la relation aux contenus de connaissances donc la place des disciplines, l'interdisciplinarité.**

#### ◆ INTERDISCIPLINARITE

J'ai été aussi stupéfié par la légèreté avec laquelle l'auteur du rapport congédie l'enseignement par discipline ; depuis au moins trente ans que l'on parle d'interdisciplinarité (j'ai le souvenir d'un colloque de 1971) le problème ressort régulièrement à croire que si l'on n'a pas encore trouvé, c'est qu'il y a d'autres raisons que l'inertie du système ; la question des disciplines est très complexe et on ne peut s'en tenir quitte en une demi ou trois quarts de page ; elle pose problème aux scientifiques eux-mêmes et Daniel ANDLER, philosophe des sciences, conclut sa réflexion sur le réalisme des disciplines en écrivant : « les savants ne sauraient à quel saint se vouer s'il leur était désormais impossible de se référer à leur discipline »(2002).

Si l'on veut bien se rappeler qu'apprendre, c'est résoudre un ou des problèmes, l'organisation et l'encadrement conceptuels de la discipline demeurent fondamentaux. Le repérage de la zone du problème, de la situation qu'il occupe dans le domaine et l'appel aux connaissances que mobilise sa résolution, toutes ces opérations cognitives nécessitent que le champ soit balisé. Je ne sais si on a mieux pour cela que la structuration par disciplines ou par une matrice disciplinaire pour reprendre l'expression de Thomas KUHN... ***Ce n'est un mystère pour personne que l'interdisciplinarité ne peut procéder que d'une maîtrise minimale des disciplines associées.***

A ce sujet je me méfie de certaines déclarations d'experts auditionnés qui parlent à partir d'une pratique longue et maîtrisée et qui de ce fait ont perdu de vue les difficultés disciplinaires de leurs débuts

Dans leur zèle au service de la démarche par compétence, nos auteurs ont ignoré superbement tout le travail fourni par l'Ecole de la didactique des disciplines (comme ils n'ont retenu des sciences de l'éducation que la vulgate qui alimente leur critique de l'Ecole)

## ◆ PROPOSITIONS

### QUE FAUT-IL ENSEIGNER ?

Ce n'est pas l'enseignement par discipline qui n'est pas pertinent c'est la façon de le programmer par des suites de contenus inactifs parce que coupés de leur espace problématique et de les empiler en dépôts de la géologie scolaire. Aussi la recherche d'un socle commun fondamental passerait par la réponse à cette question que J.M DOMENACH a pris pour titre d'un ouvrage déjà ancien, mais bien actuel *Que faut-il enseigner ?* Et dans celles-ci, quel niveau de maîtrise devrait être atteint par tous, donc figurer dans le socle fondamental.

Ce niveau pourrait être défini en termes de **compétences terminales** pour la scolarité obligatoire. A partir de là, seraient définis des **niveaux de compétence** en fonction de la progression dans le cycle obligatoire.

### COMPETENCE ET SITUATION-PROBLEME

Pour définir ces compétences il faudrait partir **des problèmes ou des situations problèmes** au sens que donnent à ce terme les psychologues cognitivistes et, dans cette aire problématique, inventorier les contenus nécessaires à sa résolution. On sait bien - et l'histoire des sciences le montre amplement - que les contenus que l'on étale dans un programme classique sont nés de la résolution d'énigmes, dans un cadre problématique.

Programmer un enseignement disciplinaire par compétence c'est se retourner sur ces origines du temps où les contenus n'étaient pas des énoncés inertes mais des principes actifs. Je songe à un ouvrage de vulgarisation intitulé « *La physique quantique sans aspirine* » dont la progression est celle des problèmes successivement abordés et traités sinon résolus par les chercheurs. Je me rappelle que le mathématicien Polya pensait qu'un programme annuel de mathématiques se ramenait à quelques problèmes-types.

### APPRENDRE PAR LE PROBLEME

L'apprentissage des connaissances passerait alors par la résolution de problème susciterait la recherche des connaissances à mobiliser, on les percevrait non sous forme de contenus à mémoriser mais sous forme actives dans des démarches intellectuelles structurantes. On apprendrait à travailler en groupe de recherche en groupe pas uniquement sous forme d'enseignement.

L'extrapolation de la compétence au-delà de son espace disciplinaire dans des recherches interdisciplinaires devient alors et seulement alors, possible. Cela dit rien ne fera et quoi que l'on fasse qu'apprendre est un jeu et que l'on peut apprendre sans peine ni effort ; on peut rendre l'effort attrayant et donner le goût de la connaissance, même difficile, à condition qu'on en voie le sens et que l'on soit accompagné plus que suivi. Les résultats que l'on nous donne en exemples de la réussite finlandaise ne sont pas à imputer essentiellement aux pratiques d'évaluation, en tant que telles, mais parce que cette pratique est diagnostique et formative, qu'elle appelle l'intervention rapide du maître et qu'à travers elle le jeune se sent accompagné et soutenu..

### APPENDICE PROVISOIRE

Ce qui me choque également, c'est la mise sur le même pied d'énoncés de soit disant compétence qui relèvent de registres différents. Certaines relèvent d'apprentissage par enseignement, d'autres d'apprentissage de vie sociale qui renvoient à des mises en situations.

On aurait pu s'attendre à un état des lieux : ce n'est qu'un survol et qui restreint dramatiquement la profondeur du champ eu égard à l'enjeu de faire monter le niveau général de la population. Nous en sommes arrivés, c'est vrai, au point où l'Ecole ne peut **seule** assumer cette tâche. L'incantation rituelle à la réussite de



l'école de la III<sup>e</sup> République n'a pas porté les auteurs à s'interroger sur ce qui dans les conditions sociales et culturelles de la société du moment a permis son relatif succès. Il n'y a pas un mot pour rappeler l'importance de toutes les formes d'Education populaire et des Mouvements de Jeunesse qui ont accompagné, relayé, suppléé parfois, l'action de l'Ecole. Il aurait fallu parler des universités populaires, des conférences extra-scolaires données par les instituteurs en direction des parents, de l'action du Sillon et du Front populaire, de Jean ZAY, de Léo LAGRANGE de MALRAUX et des Maisons de Jeunes et de la Culture.

C'est dès lors se condamner au repli sur l'Ecole, comme si elle seule pouvait remédier aux carences sociales dont le phénomène de l'échec scolaire n'est que la restitution de l'image. Tenez : on souligne le temps passé devant la télévision par les jeunes ; si la télévision a l'importance qu'on lui prête, étant donné le temps où elle reste allumée dans les foyers et pas seulement populaires, il y aurait lieu de lui assigner d'autres finalités que celle d'amener un public à l'heure et en état de réceptivité aux messages des annonceurs. Faut-il le rappeler ? L'élévation culturelle d'une population est affaire de *générations* et non seulement d'*individus* extraits de la masse à grands renforts de bourses et de concours sur-sélectifs ; un redressement dans l'axe des décisions qui placerait la préoccupation éducative au cœur de toute politique, que ce soit celle de l'information, de la télé, du sport, des loisirs, de la culture serait un utile correctif aux effets de la pensée unique et pas plus utopique.

Cette rectification est dépendante de facteurs culturels et de conditions socioéconomiques ; elle requiert la définition et la mise en œuvre d'une politique multidirectionnelle : publics à mobiliser, structures à créer ou recréer, agents et soutiens à former. Il y faut une volonté politique et une mobilisation obstinée dont la durée dépasse la perspective d'un mandat. Et l'assurance d'un niveau de vie minimal décent. Comme le dit un jour Vincent de Paul dans une réplique qu'on lui a prêtée « avant de parler aux pauvres de leur âme, donnez leur les moyens de se rendre compte qu'ils en ont une. »

Ce texte porte de plus la marque de l'incapacité de ses auteurs à dominer la matière recueillie au cours des auditions :

- Truismes : si c'est pour lui faire dire que l'acquisition de la langue maternelle est essentielle, on se demande pourquoi faire intervenir quelqu'un de la qualité de R.REMOND.
- Collages : je ne sais pas ce que A.BENTOLILA va penser de son alignement avec la définition réductrice de la lecture présentée par R.FAUROUX.
- Juxtaposition des dépositions des spécialistes consultés, reprises telles quelles sans construction synthétique qui les intègre en perspective. Je me demande quelle seront leurs réactions quand ils liront ce qui reste de leur prestation. Elles ne sont citées que par brefs extraits, pour étayer les propos du discours et leur conférer l'autorité que leur généralité et leur banalité n'appellent pas par elle-même. L'insuffisance d'un tel texte est à la hauteur de la Loi qu'il devrait prolonger.

Dès lors, on ne saisit plus dans leur formulation, de différence de niveau hiérarchique entre finalités déclarées comme valeurs et compétences J'en retire cette assertion.

Ce sentiment s'accroît au fur et à mesure de la lecture de l'impression d'improvisation et de fourre-tout dans l'incapacité où se seraient trouvés les commissaires de dominer la matière des auditions nombreuses mais disparates auxquelles ils se sont prêtés.

# Collégissimo!

## Répondre aux besoins des élèves

### ◆ P.P.R.E : LE PROGRAMME PERSONNALISE DE REUSSITE EDUCATIVE

Les formateurs du Département Collège

---

#### ◆ UN CADRE LEGAL :

« Le maître de la classe est responsable de l'évaluation régulière des acquis des élèves. Les parents ou le représentant légal sont tenus périodiquement informés des résultats et de la situation scolaire de leur enfant. Dès que des difficultés apparaissent, un dialogue est engagé avec eux. » BO n°31 du 1er septembre 2005.

« À tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle, [...] le chef d'établissement propose aux parents ou au responsable légal de l'élève de mettre en place un programme personnalisé de réussite éducative. » Loi avril 2005 - BO n°31 du 1er septembre 2005.

#### ◆ UNE DEFINITION :

- ▶ « Le programme personnalisé de réussite éducative consiste en un **plan coordonné d'actions**, conçues pour répondre aux difficultés d'un élève, formalisé dans un document qui en précise les objectifs, les modalités, les échéances et les modes d'évaluation. Il est élaboré par l'équipe pédagogique et discuté avec les parents. Il est également présenté à l'élève qui doit en comprendre la finalité pour s'engager avec confiance dans le travail qui lui est demandé ».
- ▶ « Un document, préalablement discuté avec les parents de l'élève ou son représentant légal, précise les formes d'aides mises en œuvre pendant le temps scolaire ainsi que, le cas échéant, **celles qui sont proposées à la famille en dehors du temps scolaire**. Il définit un projet individualisé qui devra permettre d'évaluer régulièrement la progression de l'élève. » BO n°31 du 1er septembre 2005.
- ▶ « Le programme est personnalisé parce qu'il est adapté à un élève particulier, mais les actions qu'il coordonne et auquel il donne cohérence peuvent se réaliser au sein de la classe ou dans des groupes d'élèves qui ont les mêmes besoins. **La mise en oeuvre du programme personnalisé ne conduit pas à isoler un élève ou à le marginaliser par rapport à ses camarades.** »
- ▶ Des aides spécialisées sont à envisager au profit des élèves qui éprouvent des difficultés graves et persistantes. Elles sont prises en charge par divers partenaires (internes ou en faisant appel à des ressources locales) en coordination avec l'adulte référent de l'élève et le professeur principal de la classe.
- ▶ Chaque enseignant de la classe doit faire part régulièrement à l'adulte référent de l'élève de ses observations et des évaluations qu'il organise dans les situations quotidiennes de la classe. En

conseil de classe ou en conseils de suivi une analyse de la situation de l'élève doit permettre de réguler les actions à mettre en œuvre.

#### ◆ **UN BUT :**

Dans la nouvelle Loi d'Orientation, on affirme l'objectif de conduire la totalité d'une classe d'âge à la maîtrise des connaissances et compétences constitutives du socle commun à la fin de la scolarité obligatoire. Le PPRE est présenté comme un dispositif pouvant, avec d'autres, aider à prévenir la grande difficulté scolaire.

#### ◆ **DES DESTINATAIRES :**

Les élèves qui ne maîtrisent pas les attitudes et les compétences de base qui conditionnent d'autres acquisitions ultérieures et qui sont nécessaires à un parcours de formation scolaire. Sans doute on ne peut pas s'attendre à ce que le PPRE permette de « résoudre » toutes les situations de difficultés que l'on peut rencontrer (socialisation, comportement...).

Il y aurait dérive si on « utilisait le PPRE » pour se « décharger de tous les cas » considérés gênants dans un fonctionnement normal. Le PPRE ne vise pas à exclure mais à inclure.

#### ◆ **UN REFERENT :**

Le principe de la mise en place d'un PPRE suppose un suivi personnalisé de l'élève bénéficiaire sans l'isoler de sa classe d'appartenance. Aussi l'adulte référent, un enseignant qui n'enseigne pas dans la classe, devrait être volontaire pour prendre en compte l'élève avec ses difficultés en lien fort avec la famille et les enseignants de la classe.

Si l'adulte référent doit disposer de temps pour suivre l'enfant, ce suivi peut être souple et peut se situer hors emploi du temps formel. Dans tous les cas il s'agit d'articuler vécu scolaire et accompagnement hors l'école.

#### ◆ **UNE FORME :**

- Une élaboration collective par l'équipe pédagogique ouverte à divers partenaires en fonction des besoins supposés de l'élève et sur la base d'une diversité de prises d'informations pour « comprendre les difficultés d'un élève particulier ».
- Un plan d'actions coordonnées conçues pour répondre aux difficultés de cet élève.
- Un document formalisé qui présente les objectifs spécifiques, les modalités, les échéances, les modes d'évaluation.
- Une communication du contenu et des enjeux du PPRE aux parents de l'enfant avec un dialogue dans la durée et leur implication.
- Une présentation des buts et des modalités du PPRE à chaque élève concerné avec un accompagnement personnalisé favorisant la prise de conscience, la distanciation, la responsabilisation et l'engagement.
- Un adulte référent assurant l'accompagnement pour chaque élève et coordonnant les actions et le suivi des actions dans les temps ordinaires et les temps particuliers.
- Une mise en œuvre au sein de la classe et dans des temps particuliers.

◆ **UN CAHIER DES CHARGES :**

<b>Elèves concernés</b>	Tous les élèves qui, à l'issue des évaluations, ne maîtrisent pas les compétences de base attendues, y compris les élèves présentant un handicap ou un trouble de santé invalidant.
<b>Modalités de diagnostic</b>	Repérage d'élèves potentiellement concernés lors des commissions d'harmonisation école/collège, à l'issue des évaluations nationales de 6 <sup>e</sup> et à partir de prises d'informations quotidiennes en classe. Collecte d'informations auprès de divers partenaires en ne se limitant pas aux seules performances scolaires. Mise en place systématique lorsqu'un <b>redoublement</b> est décidé.
<b>Mise en œuvre</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Définition par le chef d'établissement des moyens disponibles et mobilisables dans l'établissement.</li> <li>2. Coordination du travail assurée par le professeur principal en relation avec l'équipe pédagogique.</li> <li>3. Formalisation du projet de PPRE.</li> <li>4. Présentation du dispositif retenu par l'équipe au chef d'établissement.</li> <li>5. Présentation du dispositif retenu à l'élève et à ses parents par le professeur principal et le chef d'établissement.</li> </ol>
<b>Pratiques pédagogiques préconisées</b>	Repérage préalable des moyens disponibles dans l'établissement mais aussi : <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Groupes de besoin</li> <li>✓ Aide individualisée, ATPE.</li> <li>✓ Tutorat, Adulte référent, sous-groupe de référence,</li> <li>✓ Remise à niveau.</li> <li>✓ Etudes dirigées.</li> <li>✓ Projet interdisciplinaire (pédagogie du détour).</li> </ul>
<b>Moyens mobilisables</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organisation interne par gestion du temps global et des emplois du temps, mobilisation de temps spécifique</li> <li>▪ Accompagnement et exploitation T.I.C.E. et CDI</li> <li>▪ Moyens créés par la Loi de cohésion sociale et notamment, les équipes de réussite éducative ( le PPRE peut être articulé avec des <b>actions hors temps scolaire</b> en relation avec les travailleurs sociaux, des orthophonistes, des enseignants spécialisés, des kinésithérapeutes )</li> </ul>
<b>Enjeux des actions envisagées.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Faciliter des prises de conscience et une identité positive.</li> <li>▪ Favoriser le désir et un projet d'apprendre.</li> <li>▪ Contribuer à ce que l'élève donne du sens aux apprentissages.</li> <li>▪ Permettre la construction de compétences de bases.</li> </ul>
<b>Evaluation</b>	Les IA IPR apportent leur soutien à la réflexion des équipes enseignantes. Le chef d'établissement doit produire un bilan. L'évaluation n'est possible que si l'on s'est fixé, en cohérence avec les objectifs stratégiques du PPRE des : <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Indicateurs observables de progression pour l'élève.</li> <li>✓ Indicateurs d'effets pour l'établissement.</li> </ul>

◆ **UNE APPROCHE POUR UN DIAGNOSTIC.**

Le diagnostic pour la conception d'un programme personnalisé de réussite éducative prend appui sur une collecte d'informations auprès de différentes partenaires scolaires et de l'environnement proche (RASED - santé scolaire - service social...) Les points de vue à prendre en compte pour collecter ces informations sont ouverts :

- ▶ Organisation et méthodes.
- ▶ Comportement, relation au groupe, à la classe, à l'adulte.
- ▶ Attitudes par rapport à apprendre, par rapport au savoir.
- ▶ Résultats scolaires, maîtrises et acquisitions.

- Talents et goûts particuliers, centres d'intérêts.
- Histoire scolaire.
- Contexte socioculturel et Familial.
- Paramètres physiques, psychologiques ou médicaux.

Le but est de mieux cerner la situation de difficulté de l'élève particulier afin de mieux cerner et mettre en priorité les problèmes qu'il rencontre. C'est alors que peuvent être posés, en équipe pédagogique, les objectifs d'un PPRE et que peut être construit un plan coordonné d'action.

#### ◆ DES APPUIS POUR AGIR.

Pour identifier et intervenir sur des besoins en lien avec des acquis scolaires, notamment en français et en mathématiques, on peut exploiter les évaluations nationales de sixième. On peut également procéder à une relecture de divers supports écrits de l'élève (cahiers d'activités, évaluations écrites...). Une analyse de certains de ces travaux choisis pour leur caractère significatif est une bonne entrée pour hiérarchiser des besoins.

Parmi les actions coordonnées du programme personnalisé de réussite éducative, on peut prévoir des temps de « **suivi personnalisé** » où après avoir choisi une situation cruciale pour l'élève et à forts enjeux pour sa formation dans une discipline (en français ou en mathématiques par exemple) on accompagne l'élève pour :

- ✓ Lui permettre une analyse de la situation à partir d'anciens travaux réalisés.
- ✓ Le conduire à une identification et hiérarchisation de ses besoins.
- ✓ Définir avec lui des seuils d'amélioration.
- ✓ L'aider à s'investir et revenir sur cet investissement.

#### ◆ RAPPEL DES COMPETENCES DE L'EVALUATION DE SIXIEME EN MATHEMATIQUES ET EN FRANÇAIS.

Pour une sélection de compétences de l'évaluation de Sixième en français et en mathématiques utiliser les cahiers de l'élève pour identifier les items réussis et les items non réussis. Sur cette base on peut à la fois fixer des objectifs d'amélioration et engager des actions de suivi personnalisé sur ces objectifs.

### MATHÉMATIQUES EVALUATION SIXIEME

#### Espace et géométrie

**Connaître et utiliser les propriétés d'alignement, de perpendicularité, de parallélisme, d'égalité de longueurs, et de symétrie axiale :**

- Vérifier, à l'aide des instruments, l'alignement de points (règle), l'égalité des longueurs de segments (compas ou instrument de mesure), la perpendicularité et le parallélisme entre droites (règle et équerre).

**Reconnaître et tracer des figures planes : triangle, carré, rectangle, losange, cercle :**

- Reconnaître une figure plane de manière perceptive ou en ayant recours aux propriétés et aux instruments : triangle, carré, rectangle, triangles (cas particuliers), losange, cercle.
- Tracer une figure (sur papier uni, quadrillé ou pointé), soit à partir d'un modèle, soit à partir d'une description, d'un programme de construction ou d'un dessin à main levée (avec des indications relatives aux propriétés et aux dimensions).

**Reconnaître un solide : cube, parallélépipède rectangle :**

- Reconnaître ou compléter un patron de cube, de parallélépipède rectangle.

## Exploitation des données numériques

### Résoudre des problèmes relevant des quatre opérations :

- Résoudre des problèmes pouvant conduire à une multiplication.
- Résoudre des problèmes pouvant conduire à une division.

### Résoudre des problèmes relevant de la proportionnalité :

- Résoudre un problème relevant de la proportionnalité en utilisant des raisonnements personnels appropriés.

### Organiser et représenter des données numériques :

- Lire, interpréter un tableau, un diagramme, un graphique.

## Grandeurs et mesures

### Connaître et utiliser des unités de mesure (longueurs, masses, volumes [contenances], durées)

- Connaître les unités de mesure des durées (année, mois, semaine, jour, heure, minute, seconde) et leurs relations.
- Utiliser les équivalences entre les unités usuelles de longueur, de masse, de contenance et effectuer des calculs simples sur les mesures, en tenant compte des relations entre les diverses unités correspondant à une même grandeur.
- Connaissance des nombres

### Désigner par écrit des nombres entiers naturels :

- Associer la désignation orale et la désignation écrite (en chiffres) pour des nombres jusqu'à la classe des millions.

### Connaître et utiliser certaines relations entre des nombres d'usage courant :

- Connaître et utiliser les relations entre 5, 10, 25, 75, 100 ; entre 50, 100, 200, 250, 500, 750, 1 000 ; entre 5, 15, 30, 45, 60, 90
- Connaître et utiliser des expressions telles que : double, moitié ou demi, triple, tiers, quadruple, quart.

### Utiliser et écrire des fractions :

- Utiliser et écrire, dans des cas simples, des fractions ou des sommes d'entiers et de fractions pour coder des mesures de longueurs ou d'aires, une unité étant choisie ou pour construire un segment (ou une surface) de longueur (ou d'aire) donnée.

### Désigner par écrit et utiliser des nombres décimaux :

- Déterminer la valeur de chacun des chiffres composant une écriture à virgule, en fonction de sa position.
- Passer pour un nombre décimal, d'une écriture fractionnaire (fractions décimales) à une écriture à virgule (et réciproquement).

### Comparer des nombres décimaux et utiliser les signes < et > :

- Comparer deux nombres décimaux donnés par leurs écritures à virgule et utiliser les signes < et > pour exprimer le résultat de la comparaison de deux nombres ou d'un encadrement.
- Encadrer un nombre décimal par deux entiers consécutifs.

### Connaître et utiliser des écritures fractionnaires et décimales de certains nombres :

- Connaître et utiliser les relations entre 0,1 et  $\frac{1}{10}$  ; 0,01 et  $\frac{1}{100}$  ; 0,5 et  $\frac{1}{2}$  ; 0,25 et  $\frac{1}{4}$  ; 0,75 et  $\frac{3}{4}$ .

## Calcul

### Connaître et utiliser des procédures automatisées de calcul :

- Connaître les tables d'addition (de 1 à 9) et de multiplication (de 2 à 9) et les utiliser pour calculer une somme, une différence ou un complément, un produit ou un quotient entier (calcul mental).
- Multiplier un nombre entier ou décimal par 10, 100, 1 000.
- Diviser un nombre entier ou décimal par 10, 100, 1 000.
- Calculer des sommes de nombres entiers par un calcul écrit en ligne ou posé en colonne.
- Calculer des différences de nombres entiers par un calcul écrit en ligne ou posé en colonne.
- Calculer des sommes ou des différences de nombres décimaux par un calcul écrit en ligne ou posé en colonne.
- Calculer le produit de deux entiers, par un calcul posé.
- Calculer le produit d'un décimal par un entier (trois chiffres par deux chiffres), par un calcul posé.

- Calculer le quotient et le reste de la division euclidienne d'un nombre entier (d'au plus quatre chiffres) par un nombre entier (d'au plus deux chiffres), par un calcul posé.

**Organiser et effectuer un calcul réfléchi :**

- Effectuer mentalement ou à l'aide de l'écrit, sur des nombres entiers, un calcul additif, soustractif, multiplicatif ou un calcul de division en s'appuyant sur des résultats mémorisés et en utilisant de façon implicite les propriétés des nombres et des opérations.

**FRANÇAIS - EVALUATION SIXIEME**

**Identifier / reproduire/ restituer**

- Déchiffrer /comprendre des mots rares
- Recopier un texte de 4 à 5 lignes en respectant sa ponctuation
- Ecrire sous la dictée
- Connaître les terminaisons verbales des temps simples
- Connaître les mots-outils les plus fréquents
- Comprendre la formation des mots (préfixation, suffixation)

**Compréhension / Réception**

**Observer / chercher**

- Prélever des informations ponctuelles et explicites dans un texte littéraire, un manuel, un document historique
- Repérer les indications logiques dans des textes et les indications spatio-temporelles sur des supports variés
- Repérer la chronologie des événements dans un texte
- Maîtriser les accords pour construire le sens d'un texte

**Classer / relier des informations**

**Adapter ses stratégies de lecture (fictionnel / non fictionnel)**

**Analyser**

- Etudier et appliquer les consignes
- Comprendre le sens d'un mot par le contexte
- Exploiter les indications logiques et spatio –temporelles
- Identifier les référents des substituts lexicaux et pronominaux

**Interpréter**

- Construire une nouvelle information à partir d'une prise d'indices multiples et/ou implicites
- Justifier
- Prendre position

**Anticiper**

- Prendre des indices

**Production de textes**

**Transformer un texte**

- Corriger un texte (règles orthographiques ou grammaticales fournies)
- Transformer un texte à partir de contraintes grammaticales
- Améliorer cohérence et cohésion d'un texte (segmentation en phrases, ponctuation, accords, cohérence des temps, syntaxe).

**Ecrire un texte**

- Maîtriser les accords pour produire un texte
- Assurer la cohérence d'un texte (segmentation en phrases, ponctuation, cohérence des temps, syntaxe)
- Maîtriser les outils lexicaux nécessaires à l'écriture d'un texte

**Ecrire pour autrui : produire un texte de 20 lignes cohérent**

- Ecrire de façon propre et lisible (lettres bien formées et attachées)
- Utiliser des substituts pronominaux et lexicaux
- Raconter, décrire
- Imaginer ou sélectionner une suite de texte
- Prendre en compte la situation de communication
- Prendre en compte les informations données par le texte dans le cas d'une suite de texte

## **Ecrire pour soi**

- Rédiger une synthèse à partir d'éléments soulignés dans un texte

## **Commun à l'ensemble des champs**

- Utiliser des usuels (dictionnaires, grammaire, manuels, textes informatifs...)

### **◆ UN EXEMPLE D'UN PPRE.**

Dans cet exemple le PPRE est fondé sur quatre actions nous partons de diverses actions coordonnées :

#### **1. Suivi personnalisé par adulte référent**

Tous les élèves bénéficiant d'un PPRE ont un suivi personnalisé par un adulte référent dans le cadre d'un regroupement d'au plus 8 élèves sur une heure semaine. Ce temps est un temps consacré à des échanges enseignant – élève et élèves – élèves visant des prises de consciences (résultats, besoins, méthodes, priorités, ...), des positionnements par rapport à des progrès possibles et souhaitables et des engagements sur des objectifs importants et réalistes.

#### **2. Un suivi personnalisé dans trois disciplines : français, anglais et mathématiques.**

Ce suivi personnalisé consiste en trois engagements des trois enseignants concernés.

- ✓ Communication par période à l'enseignant tuteur des objectifs de la période dans la discipline et des observations concernant l'élève bénéficiant d'un PPRE (réussites, difficultés particulières, comportement, évolution...)
- ✓ Prise en compte particulière en classe, à certains moments (1/3 du temps de chaque discipline) par des activités en lien avec la progression normale mais adaptées aux besoins des élèves et à ce qu'ils peuvent réussir.
- ✓ Mise en place d'évaluations particulières pour ces élèves qui prennent en compte les seuils de réussite qu'ils peuvent atteindre. Ces évaluations adaptées sont proposées afin d'éviter des échecs répétés en ayant en perspectives d'être en mesure à certains moments de pouvoir se mesurer à une évaluation « ordinaire ».

#### **3. Aides aux devoirs**

Deux séances d'aide aux devoirs par semaine (par session de 6 semaines) sont organisées pour divers élèves de sixième. Les élèves bénéficiant d'un PPRE peuvent se voir proposer, dans le cadre du suivi par l'adulte référent, cette aide pour leur travail personnel. Dans ce cas, un outil de liaison entre l'adulte référent et l'enseignant qui assure l'aide aux devoirs est mis en place. C'est l'élève lui-même qui est porteur de cet outil.

#### **4. Actions du professeur principal et l'équipe pédagogique.**

A chaque rencontre (conseil de classe et conseil des professeurs) le professeur principal avec l'appui des informations communiquées par l'adulte référent fait le point avec l'ensemble des participants sur l'avancée du PPRE en lien avec les objectifs fixés. Des régulations sont apportées sur le déroulement des actions envisagées et sur le contenu des objectifs fixés. D'autre part des décisions sont prises en terme :

- ✓ De communication avec la famille et l'enfant lui-même,
- ✓ D'appel éventuel à des ressources extérieures.



## ◆ **EXEMPLES DE TACHES DANS LE CADRE D'UN PPRE POUVANT ENTRER DANS UNE PLANIFICATION D'ANNEE**

### ***Suivi personnalisé par adulte référent***

- Prise de contact, mise en confiance. Travail de prise de conscience avec l'élève des enjeux du PPRE pour lui. Explicitation des objectifs, définition de paliers, d'échéances...
- Aide, appui sur l'organisation matérielle du travail (matériel, cahier de texte, emploi du temps, salles, cartable...) Travail de prise de conscience pour l'élève, de « retour » sur le déroulement de la semaine dans telle ou telle discipline, sur les points importants qui ont été étudiés, sur les difficultés ou sur les réussites, prise à distance et fixation d'objectifs.
- A certains moments stratégiques bilan avec l'élève sur son évolution dans la période, dans l'année : prise de conscience sur la nécessité de certains objectifs à se fixer, de certaines aides à se donner.
- Centration des objectifs en français, en anglais ou en maths inscrit dans le PPRE : reprise de quelques activités importantes de classe, travail de verbalisation et de fixation d'objectifs en lien avec la progression de la classe et la réalité de l'élève.

### ***Suivi personnalisé en classe de français, d'anglais et de maths***

- Traitement des évaluations de 6<sup>ème</sup> : mise en évidence pour l'élève des compétences maîtrisées et de celles qui posent problème. Hiérarchisation et prise en compte dans la progression de l'élève. Communication de recommandations aux enseignants des autres disciplines pour une vigilance sur certaines compétences. Exemple : Améliorer cohérence et cohésion d'un texte ; Organiser et effectuer un calcul réfléchi.
- Observations ciblées en cours pour identifier des besoins prioritaires, pour repérer des comportements ou des résultats en lien avec des évolutions souhaitées.
- Adaptation de certaines activités de la progression de classe à des besoins particuliers de l'élève.
- Vigilance particulière, conseils particuliers pour un travail donné à faire la maison qui correspond à un défi personnel pour l'élève en lien avec une priorité de son PPRE.
- Liaison avec l'adulte référent de l'élève et avec le responsable de l'aide aux devoirs.
- En cas de besoin, organisation, pour l'élève qui bénéficie du PPRE d'une évaluation adaptée : sur « les mêmes savoirs » que la classe mais moins complexe de façon à ce qu'il puisse manifester ce qu'il sait faire (épreuve piste blanche, épreuve piste noire).

### ***Aides aux devoirs***

- Appui au travail personnel à la maison.
- Réalisation effective du travail à faire mais avec une aide à diverses formes de mémorisation, à la reformulation pour explicitation des consignes, à la verbalisation de la démarche à suivre.

### ***Equipe pédagogique, et professeur principal***

- Conception du PPRE, stabilisation des actions du PPRE coordonnées par le PP
- Coordination des diverses actions envisagées dans le PPRE.
- Régulation des objectifs d'un PPRE en lien avec l'évolution de l'élève.
- Communication et répartition des tâches et des rôles entre acteurs.
- Décisions de mise en lien ou de communication avec la famille.
- Consultation de partenaires à associer, décision de partenariat dans le cadre du PPRE.
- Régulation en conseil de classe, préparation de la décision d'orientation
- Régulation en conseil de professeurs, décisions d'orientation

Une planification d'année peut anticiper la réalisation de certaines tâches de façon à développer une stratégie de prise en compte des besoins de l'élève. Il s'agit de ne pas trop en faire de façon à garder un caractère de faisabilité et de ne pas « noyer » l'élève sous une variété de sollicitations.

### Tableau de tâches en lien avec des priorités coordonnées dans le cadre d'un PPRE

	<i>Sept</i>	<i>Oct</i>	<i>Nov</i>	<i>Déc</i>	<i>Janv</i>	<i>Fév</i>	<i>Mars</i>	<i>Avril</i>	<i>Mai</i>	<i>Juin</i>
Suivi personnalisé par adulte référent										
Suivi personnalisé en classe de français, d'anglais et de maths										
Aides aux devoirs										
Equipe pédagogique, et professeur principal										

# Collégissime !

## Répondre aux besoins des élèves

### ◆ ORGANISATION D'ORAUX EN CLASSE ENTIERE

**Alfred Bartolucci**  
Formateur CEPEC

---

Nous présentons ici une modalité qui a été expérimentée en mathématiques en Quatrième et en Troisième. Cette modalité nous paraît intéressante en terme de mobilisation des élèves pour se centrer sur l'essentiel mais aussi pour développer la compétence à une parole organisée et distanciée à l'oral.

#### ◆ DESCRIPTION DE LA MODALITE

- ▶ Un travail de préparation est donné à la maison au moins avec une semaine d'avance. Divers sujets (6 à 8) portant une période, unité ou un chapitre. Il s'agit de questions de savoirs à expliciter ou de démarches importantes à mettre en œuvre. Ce travail peut avoir pour but d'opérer un retour sur l'essentiel d'une unité avant l'évaluation terminale écrite.
- ▶ En début de séance consacrée à cet oral : en classe les divers sujets sont répartis en billets comportant chacun 2 sujets. Deux élèves choisissent chacun un billet (4 sujets tirés en tout).
- ▶ Les 2 sujets d'un billet sont attribués à une partie de classe et les deux autres sujets sont attribués à l'autre partie. Dans cette configuration chaque élève se voit attribuer deux sujets.
- ▶ Chaque élève doit choisir un des deux sujets puis dispose de quelques minutes (10 par exemple) pour préparer une présentation orale.
- ▶ Après ce temps un élève est choisi dans chaque partie de classe. A tour de rôle les deux élèves vont traiter devant la classe la question ou l'activité qu'il a choisie.
- ▶ Pendant ces présentations les autres écoutent sans intervenir : leur rôle est de suivre l'exposé, de relever des aspects posant problème, de préparer des questions à poser en deuxième phase. Le professeur n'intervient qu'en cas de besoins pour solliciter auprès de la classe des suggestions pour aider l'élève à continuer sa présentation.
- ▶ En fin de présentation un temps de questions réponses est animé par l'enseignant pour préciser ou confronter divers points de vue.
- ▶ Sur quatre sujets tirés seuls deux sont traités en exposé. Pour les deux autres sujets un temps peut être pris pour que des élèves posent d'éventuelles questions.

#### ◆ EVALUATION

L'évaluation d'une telle passation peut se faire par l'enseignant mais aussi par les élèves ou par l'élève exposant lui-même. Pour cela il est nécessaire, lors des diverses prestations des élèves au tableau de faire exprimer par la classe ce que l'on peut observer pour dire la qualité de la présentation. Cette phase de propositions et de discussions permet non seulement de formuler des critères mais surtout de faire prendre aux élèves de leur existence et de leur importance. Après quelques séances où des critères sont stabilisés, on les utilise à des fins de reconnaissance de réussites ou de besoins et de régulation des comportements.

Ainsi, on peut :

- Désigner avant chaque prestation un sous-groupe d'élèves évaluateurs pour un présentateur.
- Demander à chaque présentateur de se positionner par rapport à quelques critères.

Ci dessous nous présentons un outil que nous avons stabilisé avec une classe et qui est utilisé pour la co-évaluation ou pour l'auto évaluation.

- Dans un cas quelques élèves suivent l'exposé avec la responsabilité d'évaluer la présentation qui est faite sur la base d'indices pré-sélectionnés (on peut mettre la priorité sur quelques indices adaptés aux besoins d'un élève particulier).
- Dans l'autre cas, c'est l'élève qui a fait l'exposé qui doit prendre un temps pour se positionner puis en référer à l'enseignant ou à la classe pour des régulations.

Bien que nous ne l'avions pas envisagé dans un premier temps, nous avons affecté un nombre à chaque « indice d'évaluation ». Cela permet de hiérarchiser l'importance de chacun de ces indices et de mieux dire pour les élèves « ce que ça vaut ». Le tout ne donne pas une note mais un score. A l'usage cela nous a paru nécessaire dans une logique d'une meilleure concrétisation de l'évaluation dans la classe.

### Présenter oralement sa réponse à une question préparée

Qualité de la présentation « physique ».	
1	Je m'aide de mes notes mais sans lire directement. <b>2</b>
2	Je parle assez fort et distinctement et cherche à être détendu. <b>1</b>
3	Ce que je dis est clair et bien organisé. <b>3</b>
4	J'utilise des mots précis (en particulier pour les mots mathématiques). <b>2</b>
5	J'écoute les questions posées et je montre de la disponibilité pour y répondre. <b>1</b>
6	Je sais prendre du recul par rapport à une erreur que j'ai pu faire ou par rapport à une question posée par mes camarades. <b>1</b>
Qualité de la dimension disciplinaire (exemple en maths)	
7	Je maîtrise les connaissances mathématiques nécessaires dans la question. <b>1</b>
8	Je tiens compte de ce qui est donné et ce qui est demandé dans la question. <b>1</b>
9	Je choisis la bonne démarche d'ensemble pour ce qui est demandé. <b>3</b>
10	J'utilise correctement les savoir-faire dans la démarche. <b>3</b>
11	Je justifie ce que je fais ou je peux justifier si on me demande. <b>2</b>
<b>Observations :</b>	

**ANNEXE** : Ci dessous nous présentons une fiche réelle de questions données à préparer à la maison pour une séance d'oral en classe de quatrième.

### QUESTIONS ORALES A PREPARER

#### Exercice 1

Pour chacun des calculs suivants **dire pourquoi** on peut les calculer de tête :

$$1,2 + \frac{1}{2} = \quad 3,14 + \frac{1}{100} = \quad \frac{1}{2} + \frac{1}{2} = \quad \frac{1}{4} + \frac{1}{4} = \quad \frac{3}{4} + \frac{1}{4} = \quad \frac{3}{4} + \frac{5}{3} =$$

### Exercice 2

**Expliquer au rétroprojecteur comment** on peut, avec du papier ligné, tracer un segment de longueur  $\frac{5}{3}$  du segment donné ci-contre.

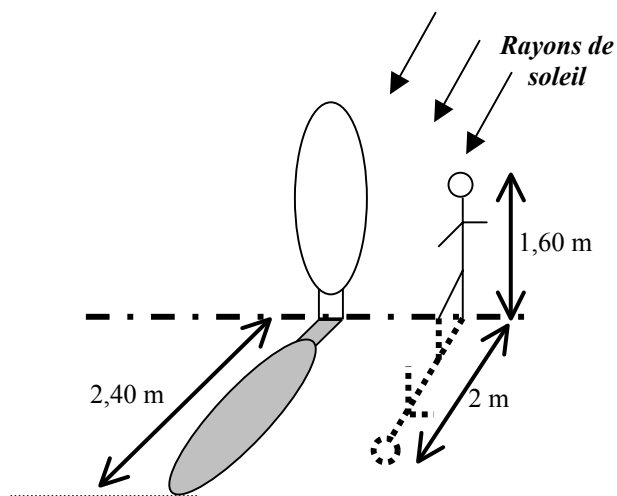
### Exercice 3

Pour chacun des calculs suivants **dire comment** on peut procéder pour les effectuer :

Calcule :  $\frac{3}{4} + \frac{7}{4} = 1 + \frac{5}{2} =$        $\frac{2}{3} + \frac{1}{6} =$        $2 + \frac{1}{10} - \frac{5}{100} =$        $\frac{2}{3} \times \frac{5}{6} =$        $\frac{5}{2} + \frac{1}{5} =$

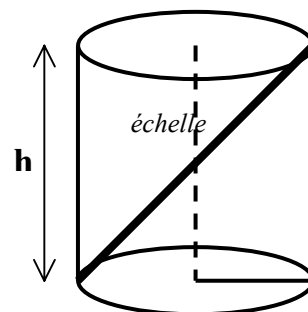
### Exercice 4

A partir des informations du dessin ci après **Dire comment calculer** la hauteur de l'arbre



### Exercice 5

Le cylindre est en verre. Son rayon est de 15 cm et son volume de 10 litres.  
On veut placer comme indiqué sur le dessin une échelle pour une grenouille. Cette échelle arrive au ras du bord supérieur.  
**Présenter la démarche à suivre** (toutes les étapes) pour calculer la longueur de l'échelle ?



### Exercice 6

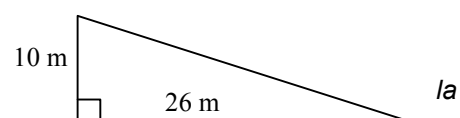
Des fraises coûtent 3,20 € les 400 g. **Dire comment procéder** pour calculer le prix de 1 kg de fraises?

### Exercice 7

Il faut 3 min pour parcourir 500 m. **Dire comment procéder** pour calculer la vitesse horaire ?

### Exercice 8

Dans le triangle rectangle ci-contre **Dire comment calculer** longueur de l'hypoténuse.



# Colléqissime ! La citoyenneté : une action éducative

## ◆ SE FORMER A APPRENDRE ET A VIVRE ENSEMBLE

Les formateurs du Département Collège

### ◆ UN CONTEXTE QUESTIONNANT

La complexification croissante du monde et les profonds changements aux plans économique, social et familial, une demande sociale et professionnelle qui se transforme, une augmentation massive et rapide des savoirs et des techniques, le développement des sciences cognitives, une diffusion galopante dans les foyers de moyens technologiques de plus en plus avancés questionnent la pertinence des propositions de l'école dans ce nouveau contexte. De plus, les élèves d'aujourd'hui sont fortement interpellés du fait de confusions liées à l'adolescence et de la fragilité des repères affectifs et sociaux, de l'inflation des modèles d'identification à visée mercantile et du peu de discernement entre l'Avoir et l'Etre, de la quasi-absence de perspectives personnelles et d'une grande diversité de rapports à l'école la mission du collège. On attend qu'il contribue à bien plus que des savoirs cloisonnés et formalisés en conformité à une forme scolaire qui apparaît dépassée. De nombreux enseignants opèrent de ce fait une crispation sur des exigences ancrées dans la coutume de leur discipline, en s'exaspérant de l'hétérogénéité des élèves et de leur manque croissant de motivation.

### ◆ DU TABLEAU NOIR AU TABLEAU BLANC

Une piste banale pour agir dans un tel contexte consiste à interpellent le modèle frontal et « scolarisant » qui fonctionne majoritairement dans nos classes. Ici, il ne s'agit pas de remettre en cause le cours magistral comme modalité d'enseignement. Celui-ci assure une fonction irremplaçable, à certains moments et dans des temps limités pour opérer une synthèse à propos de sujets sur lesquels un questionnement a été engagé.

Mais dans une classe, où sont censé se retrouver un ensemble d'élèves d'une classe d'âge, de fait nécessairement de profils divers, il est essentiel d'introduire une dimension sociale dans l'apprentissage.

Le but ici, tout en assurant des acquisitions de qualité, est prioritairement de :

- Développer chez chaque élève un potentiel à apprendre.
- Lui faire assumer des responsabilités.
- Le conduire à participer, à s'impliquer, à s'engager, à mener une action.
- Le mettre en situations de communiquer avec différents partenaires et dans un groupe, travailler en équipe, coopérer avec autrui, « apprendre ensemble » .

### ◆ DEUX PISTES POUR AGIR.

Pour modifier la prise en compte des élèves actuels du collège, les pistes à explorer ne relèvent pas de bouleversements organisationnels du collège mais de changements radicaux dans la pratique de classe dans les diverses disciplines.

Nous présentons ici deux directions : « le travail en sous-groupes » et « le débat de savoirs dans la classe ». Travailler en groupes, s'exprimer dans un groupe, prendre part à un débat sont des pratiques qui s'apprennent et qui nécessitent méthode et exigence.

La responsabilité essentielle de ces apprentissages incombe à tous les adultes du collège, donc à toutes les disciplines. C'est leur pratique généralisée qui modifie en partie la forme scolaire, participe à un rapport plus positif à l'école, aide les élèves à donner du sens dans les disciplines et à apprendre « intelligemment ».

### ⇒ **Faire travailler les élèves en sous-groupes.**

La première idée à promouvoir est que l'on peut apprendre par les autres et avec les autres : écouter le professeur et chercher à appliquer son discours n'est pas suffisant pour apprendre. La compréhension et l'appropriation des connaissances reposent sur l'activité de chaque élève dans un jeu d'interactions avec des pairs. Une chose est sûre on n'apprend pas la même chose dans l'un et l'autre cas, on ne forme pas le même élève !

Pour que les élèves apprennent en groupes l'enseignant doit construire des situations créant un questionnement dont la recherche de solution fait intervenir des outils c'est-à-dire des techniques ou des notions déjà acquises, afin d'aboutir à une stratégie originale de traitement ou bien à la découverte / assimilation de notions nouvelles.

Dans un travail de groupe l'activité des élèves peut être très riche : on peut reformuler ce que l'on a compris de la demande, explorer et expliciter des procédures, développe la capacité à dégager l'essentiel de l'accessoire, valider ou infirmer partiellement ou totalement une piste, synthétiser, réactiver et mettre en réseau des savoirs. Mais on est aussi conduit à exprimer un point de vue, à prendre conscience de la portée de sa pensée, à chercher à être compris de tous, à se décentrer et à mettre à distance, à construire son jugement, à dépasser la crainte de s'exprimer, à oser des opinions personnelles, à s'affirmer dans un groupe, à entrer progressivement dans un problème, à écouter les autres, à tenir compte du point de vue des autres, à argumenter une position ou un désaccord, à se mettre d'accord en groupe pour organiser une réflexion raisonnée. Ainsi, le travail de sous-groupe, au-delà du caractère plus dynamique de la situation favorise une responsabilisation de chacun pour apprendre avec une solidarité dans l'apprendre. La modalité n'est pas simple, c'est pour cela qu'il est essentiel de la vivre pour s'y former. L'objectif est que chacun s'affirme dans l'émergence d'une pensée de groupe, élaborée et développée à partir des apports des uns et des autres, sur la base de confrontations et d'interactions, dans le respect de la parole de chacun.

Les activités de travaux de sous-groupes sont toujours des tâches complexes (situation problème, problématique...) avec quelques caractéristiques :

- ✓ Permettre un démarrage possible pour tous les élèves, (tâche complexe mais consigne simple, connaissances solidement acquises par tous ;
- ✓ Créer rapidement une situation assez riche pour provoquer des conjectures ;
- ✓ Rendre possible la mise en jeu des notions dont l'apprentissage est visé ;
- ✓ Fournir aux élèves, aussi souvent que possible, des occasions de contrôle de leurs résultats, tout en favorisant un nouvel enrichissement ; on y parvient, par exemple, en prévoyant divers cheminements qui permettent de fructueuses comparaisons.

### ⇒ **Impliquer les élèves dans de vrais débats de savoirs.**

C'est toujours l'idée que l'on peut apprendre par les autres et avec les autres qui est en jeu ici: Une question ou une « énigme » ayant été posée d'entrée ou ayant fait l'objet d'une recherche individuelle ou en binômes ou en groupe le débat est le temps de mise en commun des questions qui restent posées, des intuitions explicitées, des pistes explorées avec plus ou moins de succès. Ici, dans le grand groupe classe certains doivent oser prendre le risque de commencer à s'exprimer alors que d'autres ont à réguler leur empressement à prendre la parole dans le respect des autres.

Chacun se doit d'anticiper le contenu et la forme de ce qu'il veut dire. Apporter des idées dans un débat nécessite aussi de se placer dans la progression du débat pour cela s'en donner en permanence une vue critique en écoutant et intégrant tout ce qui se dit pour le traiter et avancer dans son propre questionnement afin d'être en mesure de continuer à s'y impliquer.

S'y impliquer, c'est prendre conscience de la portée de sa pensée, chercher à être compris dans l'assemblée, se décentrer d'idées premières, approuver une proposition sans affectivité ou à exprimer avec des arguments un désaccord dans le respect de chacun. Que le débat porte sur des questions de savoirs ou sur une démarche, l'activité des élèves impliqués dans le débat est au cœur de ce qu'il faut apprendre / comprendre. Ainsi, les connaissances prennent du sens pour l'élève à partir de l'évolution des questions qu'il se pose et des interactions qu'il vit avec ses pairs. Le savoir n'est pas donné à apprendre, chacun participe à sa construction, et cette construction collective contribue à une meilleure compréhension partagée quelle que soit la diversité des conceptions d'origine.

Lors d'un débat en classe le rôle de l'enseignant est de faciliter les échanges, d'inviter à des reformulations, de garantir une parole organisée, de réguler la progression des propositions, de favoriser les interactions pour valider ou infirmer une proposition. Par principe l'enseignant n'intervient pas sur le contenu du débat mais renvoie toujours aux élèves la responsabilité des décisions à prendre. Quand la phase proprement dite de confrontation est achevée, l'enseignant conduit la classe à formuler les enseignements tirés : mise en évidence de nouveaux savoirs, d'éléments de méthode...

Le débat, du fait qu'une proportion importante d'élèves sont fortement impliqués, souvent malgré eux du fait de la dynamique des interactions qui s'installe, contribue à prendre en compte des élèves de niveaux et de rapport à l'école très divers.

◆ **POUR UNE MISE EN OEUVRE**

Que ce soit pour des séances de travail en sous-groupe ou des séances en débat dans la classe, le déroulement ne va pas de soi. Dans un cas comme dans l'autre, l'enseignant doit associer les élèves au bon fonctionnement de ces temps. Communiquer les intentions et les buts, discuter avec les élèves sur les enjeux de ces formes de travail. Dans les premières séances proposer des tâches et des questions qui permettent une implication du plus grand nombre et prévoir d'avoir du temps avant la fin de la séance pour échanger avec l'ensemble du groupe sur « comment cela s'est passé » et « sur quels indices on peut dire que cela s'est plus ou moins bien passé ». Ces premières séances sont des temps de familiarisation avec ces nouvelles formes de fonctionnement. Progressivement, « chaque modalité devient un objectif » à part entière : « Savoir coopérer dans un groupe pour apprendre » ou « Savoir s'impliquer dans un débat pour résoudre une question ». L'association des élèves au déroulement de ces temps fait que progressivement ils sont en mesure de s'évaluer mutuellement et de s'auto-évaluer ce qui renforce les effets de ces temps pour rendre les élèves plus actifs et plus responsables dans leurs apprentissages.

Nous présentons ci après, deux outils d'évaluation qui ont été construits par des mises en œuvres progressives avec les élèves. Dans leur forme achevée, ces outils font apparaître la possibilité d'attribuer une valeur à chaque indice d'évaluation. Cela permet de hiérarchiser l'importance de chacun de ces indices et de mieux dire pour les élèves « ce que ça vaut ». Le tout ne donne pas une note mais un score qui dans le temps peut rendre compte d'une évolution.

## Apprendre en groupe

<b>Qualité du travail</b>	
1 Je reste centré sur ce qui est à faire. <b>2</b>	
2 Je travaille à partir de ce qui est demandé pour faire avancer le groupe. <b>2</b>	
3 Je suis combatif pour chercher à comprendre. <b>3</b>	
4 Je suis soucieux de l'aboutissement du travail collectif et collabore à la préparation du compte rendu. <b>3</b>	
<b>Qualité de la communication.</b>	
5 J'écoute et je tiens compte de l'avis de mes camarades dans le groupe. <b>2</b>	
6 Je prends la parole dans le groupe de façon réfléchie et avec des arguments. <b>2</b>	
<b>Qualité des relations.</b>	
7 Je suis attentif à ce que chacun dans le groupe s'implique et comprenne l'activité que l'on est en train de faire. <b>3</b>	
8 Je respecte les camarades dans le groupe. <b>3</b>	
<b>Observations :</b>	



## Participer à un débat

<b>Qualité de l'implication</b>	
1 J'ose parler, J'accepte le risque de me tromper. <b>2</b>	
2 Je ne fais pas des réponses au hasard. <b>2</b>	
3 Je peux justifier ce que je dis ou ce que j'affirme. <b>2</b>	
4 Je parle après avoir réfléchi à la manière de dire ce que je veux dire. <b>3</b>	
<b>Qualité de l'expression</b>	
5 J'utilise des phrases correctes, je cherche à utiliser les mots précis. <b>2</b>	
6 Je tiens compte dans ce que je dis de ce qui a été dit par d'autres et du sujet sur lequel on s'exprime. <b>3</b>	
<b>Qualité des relations</b>	
7 Je ne coupe pas la parole à quelqu'un qui s'exprime, je ne parle pas à la place d'un autre. <b>3</b>	
8 J'écoute ceux qui s'expriment, je respecte mes camarades quand ils s'expriment même s'ils commettent une erreur. <b>3</b>	
<b>Observations :</b>	

**NOUVEAUX**

# DOSSIERS DU CEPEC

**N° 71**

Français Collège : Séquences et projets

72 page – 14,5 €.

**N° 73**

SVT : Enseigner en utilisant la démarche scientifique.

80 pages – 13 €

**N°74 :**

**TECHNOLOGIE : Outils pour les unités informatiques**

**CEDEROM – 15 €**

>> Plus d'informations sur : [www.cepec.org/publications.htm](http://www.cepec.org/publications.htm)

ou

Service des Publications

04.78.44.61.61 - [publications@cepec.org](mailto:publications@cepec.org)

# Collégissime !

## Varier les parcours

### ◆ DECOUVERTE PROFESSIONNELLE EN TROISIEME

Alfred BARTOLUCCI  
Formatrice CEPEC

---

#### ◆ NOUVELLE TROISIEME ?

La nouvelle Troisième ne se réduit pas aux options « découverte professionnelle ». La mise en place de l'option trois heures ou six heures doit permettre de revisiter tout le parcours de l'élève au collège qui se termine par une Troisième unique. Ce sont là des évidences. La Troisième unique est fondée sur un large tronc commun d'enseignements et elle permet la préparation par tous les élèves du diplôme national du brevet (DNB). Elle est pour partie diversifiée au travers d'options librement choisies par les élèves et leurs familles. Il s'agit d'éviter des sorties du Collège sans qualification, dont on sait à quel point elles constituent, pour ceux qu'elles concernent, un lourd handicap, presque une infirmité.

Deux dispositifs distincts sont ici proposés :

- Découverte professionnelle 3 heures.
- Découverte professionnelle 6 heures.

#### ◆ POUR PENSER UN DISPOSITIF DE DECOUVERTE PROFESSIONNELLE.

Mettre en place un dispositif de découverte professionnelle, ce n'est pas mettre en place la nouvelle Troisième. Mais on peut difficilement le faire sans se questionner plus largement sur le sens que ce dispositif aura dans le schéma d'ensemble de la nouvelle troisième.

Concevoir la mise en œuvre d'un dispositif DP en Troisième suppose de se placer dans le cadre plus large des objectifs stratégiques de la nouvelle Troisième en prenant en compte, dans le collège où on se trouve, les réalités et de pratiques qui lui sont spécifiques.

##### 1. Orientations officielle et nouvelle Loi d'orientation :

- Éducation à la responsabilité, place des élèves et des parents.
- Réduction des redoublements, priorité donnée à la maîtrise de la langue, fixation d'un socle commun précisant « ce que personne ne devrait ignorer », promotion de la réussite de chacun, mise en place du PPRE (programme personnalisé de réussite éducative), ...
- Développement du CC (contrôle continu) aux examens et de la Validation des Acquis de l'Expérience, confirmation et généralisation du B2i, mise en place du cadre européen dans l'enseignement des langues, mise en œuvre de la procédure PAM (pré-affectation multicritère) et promotion d'une orientation positive.
- Dès janvier 2006 mise en place de la LOLF (loi organique relative aux lois de finances): passage d'une logique de moyens à une logique de résultats. Organisation, déploiement des moyens en fonctions de contrats d'objectifs (conseil d'établissement et conseil pédagogique)
- Nouvelle troisième vue comme classe de troisième unique les autres disparaissent.

## **2. Les élèves réels de 4ème/3ème de notre établissement :**

- Quelles sont caractéristiques de nos élèves entrent en Troisième (venant de quatrième) ?
- Que propose-t-on dans notre collège aux élèves en fin de Quatrième ?
- Après les conseils de Quatrième qu'est-ce qui se passe ?
- Quels profils des élèves qui sortent de Troisième ?
- Quels élèves quittent actuellement le collège en Quatrième dans notre collège ?
- Dans notre équipe quelle est l'adhésion au principe de la Troisième unique ? Quelles sont les réserves ?

## **3. Travail sur le projet personnel depuis la Sixième :**

- Qu'est ce qui est fait dans notre collège pour que les élèves se donnent des perspectives ?
- Qu'est ce qui est fait pour créer les conditions afin que les élèves soient ouverts sur une multitude de possibles ; puissent choisir au mieux les options de Seconde avec des perspectives ; puissent choisir positivement le lycée professionnel ; puissent même choisir d'arrêter ... ? Ne tombons pas dans le piège de laisser penser que les objets de travail sont en réalité extérieurs aux disciplines. Cet élève que nous avons chez nous depuis quatre ans qu'est-ce qu'il sait déjà à propos de sciences, de questions de société... ? Comment de telles questions ne pourraient pas être l'affaire des disciplines ?
- Chaque discipline se questionne-t-elle pour clarifier ce qu'elle apporte aux élèves en terme d'ouvertures culturelles, de questions fondamentales ?

## **4. Historique des classes de troisième dans les divers collèges :**

- Quelles évolutions dans notre collège des dispositifs en troisième depuis dix, quinze ans ? Quel sens cela a-t-il ? Constantes ? Constats ? Difficultés ? Réussites ?
- Comment la façon d'organiser la classe de troisième prend en compte mais aussi questionne tout ce qui est fait avant depuis la classe de sixième ?
- Dans notre collège « où met-on » les élèves qui nous posent problème ? En quoi la réponse à cette question est prise en compte par les adultes du collège pour définir de nouveaux défis ? En quoi elle intervient dans la définition des enjeux du travail sur le projet personnel de l'élève ?
- Quelles sont les priorités déclarées du projet d'établissement ? Quelle concrétisation ? Qu'est-ce que l'on a en place comme accompagnement personnalisé ? Quel rôle joue dans le collège et comment pose-t-on la question des moyens ?

## **5. Contenus et enjeux de la découverte professionnelle :**

- En quoi les professeurs dans les activités ordinaires à l'intérieur de chaque discipline envisagent d'amener les élèves à un profil de compétences cohérent avec le cahier des charges des textes officiels de DP ?
- Que vont apporter les diverses disciplines au « pot commun » ? Comment cela va-t-il se faire ?

## **6. Organisation des moyens :**

- Quelle réflexion d'ensemble pour redéployer les moyens, les organiser en articulant contraintes et ressources ? Quelle transparence sur les décisions à prendre ?
- Quels principes sont mis en œuvre ? Quelle souplesse est négociée (Annualisation, semaines à dominante...)?

## ◆ CAHIER DES CHARGES D'UN DISPOSITIF DE DECOUVERTE PROFESSIONNELLE.

### Deux objectifs :

- Ouvrir les élèves sur le monde du travail
- Eclairer les élèves sur l'orientation et les processus d'orientation

### Deux modules distincts :

- Par leur durée : un module 3h et un module 6h
- Par les lieux où ils sont enseignés : le collège (option 3h) et le lycée professionnel prioritairement (module 6h)
- Par les publics d'élèves auxquels chacun de ces modules s'adresse

### L'option 3h en collège :

- Est proposée à **tous les élèves**, quel que soit leur niveau, quelle que soit leur orientation future
- Vise à faire connaître les métiers (présentation de leur organisation, de leur histoire, de leur évolution ; connaissance des voies de formation )
- S'inscrit dans une démarche pédagogique (inductive, pluridisciplinaire, de projet...)
- Est assurée par **plusieurs enseignants** ( une équipe pluridisciplinaire de professeurs de collège en collaboration avec les enseignants de lycée professionnel, agricole et de CFA ; les conseillers d'orientation psychologues, les professeurs-documentalistes, les conseillers principaux d'éducation, les ingénieurs pour l'école, les conseillers de l'enseignement technologique, les services de l'ONISEP,...)

### Le module 6h prioritairement lycée professionnel :

- S'adresse à **des élèves en difficulté**, notamment à des élèves qui, ayant bénéficié du dispositif en alternance en 4ème, choisiraient plutôt de poursuivre leur scolarité dans la voie professionnelle
- N'est pas seulement consacrée à la découverte des métiers
- Est confiée aux **professeurs du lycée professionnel**

### Contenus pédagogiques

Il ne s'agit pas d'une nouvelle discipline, mais d'un nouvel enseignement qui développe :

- des **connaissances, des compétences et des savoirs relatifs au monde professionnel**
- des **compétences et connaissances générales et transversales** liées aux disciplines

Il se construit autour de **trois axes** :

- **La découverte des activités professionnelles et des métiers**
- **La découverte des organisations**
- **La découverte des lieux et des modalités de formation**

### Démarches pédagogiques

- **Inductives**, elles s'appuient sur **des situations d'apprentissages actives et concrètes** et permettent la **rencontre de champs professionnels variés**.
- **Individualisées**, elles permettent la construction progressive d'une réflexion sur le projet d'orientation et de formation.
- Elles sont articulées à un **projet pédagogique élaboré par une équipe pluridisciplinaire d'enseignants**.

### Spécificités du module 6h en lycée professionnel

- Doit conduire à la **réalisation d'une production** par les élèves dans au moins deux champs professionnels.
- S'appuie sur une **démarche pédagogique individualisée** prenant en compte les besoins et les potentialités des élèves.
- Permet d'accompagner les élèves dans la **construction de leur projet d'orientation**

**L'option « Découverte professionnelle » sera prise en compte dans le Brevet 2006**

**Check list pour penser un dispositif de découverte professionnelle :**

- **Objectifs du dispositif : besoins pris en compte, bénéfice pour les élèves**
- **Public concerné, effectifs**
- **Critères d'affectation**
- **Modalités d'affectation**
  
- **Cahier des charges :** Pas de pré-professionnalisation mais découverte de différents champs professionnels. Equipe pédagogique. Projet pédagogique en fonction des besoins des élèves. Apprentissages par projets. Suivi personnalisé et accompagnement. Temps globalisés. Vie scolaire et rôles des éducateurs de la vie scolaire. Ouvertures sociales et culturelles. Place des lieux alternatifs et articulation dynamique...
- **Partenariats**
- **Organisation pédagogique de ces dispositifs et stratégies pédagogiques mises en œuvre :** programmes de référence, référent ordinaire / référent spécifique (enseignements disciplinaires / compétences transversales) - référent de découverte professionnelle - organisation, liaison classe / dispositif, liaison dispositif / LP, liaison dispositif / entreprises - accompagnement personnalisé : aide au travail personnel (heures d'études...) / bilan personnel ( suivi scolaire et du projet personnel) - contrat d'évaluation des élèves et de validation des acquis - intégration des élèves du dispositif dans leur classe d'appartenance, dans le dispositif spécifique, dans l'établissement.
  
- **Préparation au brevet informatique et Internet**
- **Gestion des horaires** (DHG, horaires élève)
  
- **Organisation de la découverte professionnelle :** Découverte des contenus et de l'organisation des formations, des débouchés professionnels, des possibilités de carrière, des conditions d'exercice des métiers dans divers secteurs d'activités : Actions internes - Visites, intervenants, enquêtes, études - Stages.
  
- **Outils de pilotage, de suivi, de régulation...**
  
- **Evaluation du dispositif.**

#### ◆ **UN EXEMPLE DE PROJET DP 3 HEURES**

##### **1. Axes prioritaires du projet d'établissement.**

Les actions à conduire de façon prioritaire doivent contribuer à quatre objectifs généraux :

- Apporter une aide et un soutien efficace à chaque élève
- Permettre à chaque élève de construire un projet personnel de formation
- Favoriser l'ouverture vers l'extérieur
- Développer des compétences de débat, de prise de parole, l'esprit critique.

La mise en place de l'option 3H de découverte professionnelle en classe de troisième s'inscrit dans une diversification des propositions de parcours de formation en troisième en lien avec des axes prioritaires du projet d'établissement dont notamment « Favoriser l'ouverture vers l'extérieur ».

Cette proposition est complémentaire aux actions conduites de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> dans le cadre de la formation au projet personnel.

## **2. PPE dans le collège.**

Certains élèves prennent aisément des initiatives et s'autorisent à proposer « J'aimerais arriver à... » en prenant en compte des critères de pertinence. D'autres s'interdisent d'exprimer le moindre souhait ou fuient la réalité parce qu'ils ne s'accordent pas le droit, ou pire, ne voient pas la possibilité d'intervenir sur leur environnement ou leur histoire.

C'est pourquoi la formation au projet personnel a pour objectifs, de la sixième à la troisième, **pour tous les élèves**, de :

- Sensibiliser à l'orientation et à ses processus, de les ouvrir sur le monde du travail, leur environnement social et culturel.
- De former aux attitudes et aux compétences nécessaires à l'émergence d'intentions et aux prises de décisions.

Les actions dans le cadre du PPE au collège se font sur les orientations suivantes :

- **Sixième** : connaissance de soi personne et élève, se situer dans sa classe et dans le collège, dans l'environnement local (fonctions, métiers du collège, des services municipaux...), relations avec le milieu culturel et associatif local.
- **Cinquième / Quatrième** : connaissance de soi (auto-évaluation), relations aux autres, découverte de secteurs d'activités et d'entreprises, rencontre de témoins (professionnels, acteurs sociaux, anciens élèves ...), première exploration de parcours de formation, ...
- **Troisième** : connaissance de soi, explorations en lien avec le projet personnel (loisirs, cursus d'études, secteurs d'activités, qualifications, connaissance de métiers, exploration d'établissements scolaires...), connaissance de la réalité d'un lieu professionnel (stage en entreprise).

Ces actions sont conduites dans le cadre de temps spécifiques (heure de vie de classe), dans le cadre de prises en compte partagées dans diverses disciplines, dans le cadre de temps forts (accueil en sixième, journée des métiers...)

## **3. Dimensions prises en compte dans l'option 3H (d'après rapport BLOCH)**

- La découverte des activités professionnelles et des métiers.
- La découverte des organisations.
- La découverte des lieux et des modalités de formation.

## **4. Démarches pédagogiques**

- **Inductives** : elles s'appuient sur des mises en situations actives et concrètes et permettent la rencontre et le traitement de problématiques variées.
- **Personnalisées** : marquées par un accompagnement qui favorise la responsabilisation des élèves par des prises de consciences et la gestion d'espaces d'initiative.
- **Articulation dynamique** : équipe pluridisciplinaire d'enseignants et partenariats (lieux, personnes).

## **5. Objectifs des adultes**

- Amener les élèves à se questionner sur les secteurs d'activités. Faire explorer les réalités de certains métiers en fonction de leurs centres d'intérêt (sans forcément de perspective d'orientation), repérer les évolutions passées, présentes, à venir.

- Faire découvrir le monde du travail et le monde de la formation, comprendre ce qu'est une entreprise (organisations, relations, interactions, compétences, exigences), se donner une représentation de la diversité des parcours de formations et des qualifications.

## 6. Compétences et attitudes prioritaires à développer chez les élèves

- S'exprimer autour de son action et celle des autres, expliciter des choix et des options, argumenter de ses positions.
- Coopérer en groupe pour réaliser, s'entraider, apprendre.
- Sélectionner et retraiter des données en lien avec un sujet, formuler une information non apparente à priori.
- Accepter la complexité, oser les défis et les initiatives, accepter de ne pas savoir faire tout de suite.

## 7. Domaines de contenus et de savoirs concernés

- Droit du travail.
- Types d'entreprises, d'associations.
- Organisation de l'entreprise, des secteurs d'activités.
- Cursus de formation, cursus d'études.
- Types de diplômes et de qualifications professionnelles.
- Caractéristiques des secteurs d'activités.
- Dispositifs d'insertion, de formation professionnelle.
- Formations par alternance.
- Dispositifs de formation continue tout au long de la vie, de certification, de valorisation des acquis professionnels (VAP) et des acquis d'expérience (vae) qui visent à redonner accès à la qualification.

## 8. Diversité des situations

- Visites d'entreprises, d'administrations, d'associations et de lieux de formation.
- Enquêtes.
- Projet pluridisciplinaire à caractère professionnel.
- Projet d'utilité sociale.
- Etudes.
- Rencontres avec des professionnels, des témoins ou des acteurs sociaux.
- Interviews.
- Recherches documentaires.
- Mini stages.

A définir à partir de l'existant ...

## 9. Partenariats

Administrations ou assimilé	Entreprises	Etablissements de formation	Associations
Chambre de commerce et d'industrie Chambre des métiers Conseil général, mairie et collectivités territoriales Chargé d'alternance ou de DP au rectorat Chambres syndicales professionnelles	Commerces Artisans Grande distribution Entreprises industrielles, commerciales ou de services Cabinets de santé et professions du droit Agences bancaires ou d'assurances Hôpitaux	Collèges Lycées professionnels Lycées généraux et technologiques Ets d'enseignement agricole, CFA Compagnons du devoir. Ecoles spécialisées (métiers de la santé, de l'esthétique, du graphisme, du spectacle....)	Parents d'élèves Anciens élèves Associations culturelles (théâtre, musique, sport...) ONG

### **10. Structure de classe et effectif**

Option proposée à tous les élèves à l'exception de ceux qui ont l'option Latin et ceux qui sont en section Européenne.

Nous limitons l'effectif du groupe à 18 élèves répartis dans deux classes complétées majoritairement par des latinistes. La communication aux élèves de quatrième et à leur famille est faite en mai pour permettre le temps de la maturation. En cas de forte demande un entretien individuel avec chaque élève par l'équipe en charge de l'option permettra de déterminer les élèves admis sur des critères de motivation et d'hétérogénéité du groupe de DP (de très bons élèves doivent y avoir leur place).

### **11. Organisation horaire et planification d'année**

Le volume de 108h pour cette option est réparti en

- 1,5 h hebdomadaires continues
- 18 h annualisées pour des activités extérieures (visites, mini stage ...)
- 36 h d'accompagnement personnalisé de sous-groupes en marge de l'emploi du temps.

La semaine de stage commune à tous les élèves de troisième n'est pas décomptée dans ce temps.

L'heure et demie hebdomadaire est placée en parallèle avec le latin. Le CDI sera disponible prioritairement aux élèves de DP sur ce temps plus le lundi de 13H à 13H45.

L'année est organisée en 6 unités.

### **12. Structurer l'année en unités ou séquences**

- Chaque unité aborde diverses dimensions.
- Chaque unité s'organise autour d'un sujet propre à un ou plusieurs sous-groupes.
- Chaque unité permettant d'aborder des savoirs spécifiques.
- Chaque unité poursuit au moins une partie des objectifs prioritaires de formation.
- Les unités permettant sur l'ensemble de l'année de balayer une diversité de tâches.
- Les unités permettant sur l'ensemble de l'année d'engager une diversité de productions.

### **13. Prise en charge pédagogique.**

La prise en charge est assurée par trois enseignants (technologie, sciences physiques, histoire géographie). L'enseignant documentaliste sera en appui. Chaque enseignant dispose d'une heure de service hebdomadaire sur la classe, la prise en charge de l'encadrement se fera de façon souple sur l'année, chaque enseignant pouvant avoir des investissements différenciés en fonction des unités. L'évaluation du temps de travail de chacun prendra en compte la présence devant élèves, l'accompagnement de sous-groupes, le temps consacré aux contacts à assurer.

### **14. Evaluation des élèves**

L'évaluation des élèves se fera sur les compétences prioritaires du référent de DP. Cette évaluation se fera par des reconnaissances en situations à l'initiative des adultes ou à la demande des élèves. Les productions seront des appuis pour la valorisation des investissements.



<b>Unités</b>	S'exprimer autour de son action et celle des autres, expliciter des choix et des options, argumenter de ses positions.	Coopérer en groupe pour réaliser, s'entraider, apprendre.	Sélectionner et retraiter des données en lien avec un sujet, formuler une information non apparente à priori.	Accepter la complexité, oser les défis et les initiatives, accepter de ne pas savoir faire tout de suite..
1				
2				
3				
4				
5				
6				

### 15. Cadre de planification d'année

<b>Unité : dimension, sujets, taches, production</b>	<b>Interventions des professeurs</b>	<b>Activités des élèves / Marges d'initiative.</b>	<b>Objectifs de formations, savoirs en jeu</b>	<b>Moyens, partenariats, temps extérieurs à anticiper</b>

### 16. Prévisionnel de moyens.

Un budget prévisionnel de 360 € est accordé pour cette option afin d'assurer les frais divers d'intervenants et de transports. Les enseignants en charge de la formation ont la responsabilité de gérer cette attribution et de rechercher des collaborations et des contributions diverses en lien avec les partenariats envisagés.

# Collégissime !

## Changement de pratiques

### ◆ CO - INTERVENTION DANS UNE CLASSE

Equipe département Collège du CEPEC

---

#### ◆ SORTIR DU SCHEMA « UN PROFESSEUR FACE A DES ELEVES »..

Dans cet article nous présentons une modalité fonctionnement qui, certes parmi d'autres, permet de varier et même d'interpeller le schéma habituel de face à face « un professeur – un groupe d'élèves ».

Reconnaissons que ce schéma induit chez les acteurs des conduites inconscientes qui relèvent du rituel. Notre proposition, si elle ne posait pas de problème en terme de moyens, serait très simple : attribuer deux enseignants à un groupe d'élève dans la configuration préférentielle d'une salle unique. C'est ce que nous appellerons **co-intervention** : il s'agit de casser le schéma du « face à face ».

La situation de principe induit à elle seule des modifications de pratiques chez les enseignants et des changements d'attitudes chez les élèves.

- ▶ L'enseignant ne justifie plus prioritairement sa présence face aux élèves par des savoirs « à apporter » à toute la classe sinon la présence du deuxième ne se justifierait pas. Un tel dispositif nécessite d'anticiper un ensemble d'activités à réaliser par les élèves dans le cadre d'un questionnement sans apports a priori de l'enseignant. L'organisation de ce travail peut alterner des temps seul puis en binômes ou en petits sous-groupes. La présence de deux adultes se justifie par un travail de suivi et d'accompagnement en proximité des avancées des divers binômes ou sous-groupes. Le rôle ici est moins un rôle d'apport que d'observation, stimulation et régulation.
- ▶ La présence de deux enseignants modifie le « contrat de comportement » pour l'élève : il n'est pas là pour écouter et appliquer mais pour s'essayer, chercher, explorer, confronter, stabiliser partiellement. La nature des activités et le suivi des enseignants vise à contribuer à un plus grand investissement de la part des élèves sur les questions à travailler. Chacun est mis en situation de devoir « s'engager » d'abord par lui-même et avec l'appui de pairs dans un questionnement plutôt que de suivre celui proposé par l'enseignant. Une telle modalité est particulièrement adaptée pour aborder des questions de savoir complexes ou pour intervenir sur des besoins particuliers. Elle impose une marge d'initiative et une prise de risque aux élèves, ce qui est une condition pour qu'ils « s'impliquent de façon vraie ».

#### ◆ PREMIERE FORMES DE CO-INTERVENTION : DANS UNE DISCIPLINE :

Au départ, un enseignant dans une discipline et sur une classe, à un moment donné, pour une ou plusieurs séances demande l'appui d'un collègue pour la gestion du groupe classe. La classe est organisée en binômes ou sous-groupes en vue d'activités.

- L'enseignant de la classe est le maître d'œuvre : il prévoit les activités et le déroulement en fonction de la connaissance de la classe, de sa progression et de ses objectifs.

- L'enseignant en appui peut être associé quand c'est possible à la proposition. Son rôle est d'abord d'agir sur la base de la préparation du collègue titulaire de classe pour accompagner les sous-groupes.
- Dans cette organisation, l'objectif peut être d'engager chaque élève sur des activités d'approche de savoirs ou bien de l'impliquer dans des activités de différenciations ciblées sur des besoins prioritaires pour lui. Dans tous les cas le contrat de fonctionnement doit contribuer à un climat d'engagement des élèves sur les activités proposées. Le partage du suivi entre les deux enseignants peut être divers mais le but escompté est que le maximum d'élèves soient effectivement actifs sur les activités proposées.

Ce type de co-intervention d'un enseignant avec un collègue peut se faire ponctuellement sur une séance mais aussi peut se prévoir sur une période limitée de l'année (par exemple une séance par semaine sur 6 semaines).

#### **Exemples de situations de co-intervention disciplinaire pour :**

- a) *Travail individualisé avec fiche d'activités, plan de travail, les élèves font et les profs circulent.*
- b) *Travail en binômes ou en petits groupes (3 élèves par sous-groupe) sur activités de besoins (2 à 3 besoins par classe avec une liste d'activités par besoin), les élèves s'exercent et cherchent alors que les enseignants circulent auprès des sous-groupes.*
- c) *Travail de recherche en binômes ou en petits groupes sur activité pour préparer un chapitre. A la fin prévoir un petit temps de mise en commun et de débat.*
- d) *Travail en binômes ou en petits groupes pour une réalisation, des constructions : les 2 profs sont en appui aux élèves qui ont du mal ou un prof s'occupe d'un groupe d'élèves qui a du mal et l'autre suit les autres.*

#### **Exemple de cahier des charges d'une co-intervention disciplinaire**

1. *Un prof titulaire qui a cours dans une classe avec des élèves.*
2. *Un deuxième prof qui co-intervient pour des activités individuelles ou par binômes ou en petits groupes.*
3. *La durée de la co-intervention est de 1 séance par semaine sur 6 semaines pour un travail de différenciation (suite aux évaluations de sixième, pour des temps forts de prise en compte des besoins à certaines périodes de l'année).*
4. *Les activités peuvent être identiques pour toute la classe ou différentes (2 ou 3 activités différentes). Dans ce cas, avant la séance, l'enseignant titulaire a prévu la répartition des élèves sur les activités possibles en fonction des besoins (les élèves peuvent être associés à cette décision de répartition).*
5. *Pour faciliter l'organisation d'ensemble les moments de co-interventions ont été programmés (ex : mardi S2) et le nombre de sessions a été fixé : deux en sixième et une en cinquième (en français, langue 1 et maths). Ce nombre peut être augmenté à la demande du prof titulaire et selon les possibilités du co-intervenant après avis du prof régulateur de niveau.*
6. *C'est le maître titulaire qui dans la logique de sa progression prévoit les activités de séance.*
7. *Le rôle du co-intervenant et d'aider l'enseignant dans le suivi des élèves en travaux individuels ou par binômes ou par petits groupes. Ce suivi consiste prioritairement à amener les élèves à expliciter :*
  - ✓ *Ce qu'ils « font ou ont fait », comment ils « font ou ont fait », pourquoi, ...*
  - ✓ *Les points de difficultés rencontrés*
  - ✓ *Les réussites réalisées.*
  - ✓ *Les repères majeurs de réussite de ce fonctionnement pour une session sont*
  - ✓ *Le nombre d'élèves qui ont pu s'impliquer fortement dans les activités proposées et qui ont su expliciter leurs démarches, leurs réussites et leurs difficultés.*
  - ✓ *La dynamique de recherche dans la classe qui perdure hors co-intervention.*
  - ✓ *La familiarisation et le bon fonctionnement des élèves en travaux de groupes dans diverses autres disciplines.*
  - ✓ *La qualité des relations dans la classe, le climat d'écoute et la compétence à exprimer une position de façon construite.*
  - ✓ *La fréquence de disponibilité des enseignants pour faire appel ou pour répondre à une demande de co-intervention.*

## ◆ DEUXIEME FORME DE CO-INTERVENTION : DANS DEUX DISCIPLINES.

La co-intervention peut aussi s'envisager pour engager une coopération entre deux disciplines sur un sujet qui gagnerait à être traité en proximité : approche croisée de questions communes à deux domaines. Il s'agit de contribuer en partie au décroisement des savoirs construits par les élèves. On peut s'attendre à ce que les élèves donnent de ce fait à ceux-ci plus de sens et que leurs acquisitions soient plus solides, inter reliées et mobilisables.

Il peut y avoir plusieurs types de coopération :

1. Ponctuelle : deux disciplines se retrouvent sur une ou quelques séances pour un travail croisé.
  - Un professeur d'anglais et de maths organisent deux ou trois séances pour travailler sur comment on compte des opérations en anglais.
  - Le professeur d'art plastique et de langue vivante organisent une séance pour aborder une période marquante d'un point de vue culturel dans un pays.
  - Le professeur d'EPS et de SVT se retrouvent au cours d'un cycle pour aborder les paramètres physiques et nutritionnels qui interviennent dans la course d'endurance.
2. Dans le cadre d'un projet : deux disciplines se retrouvent sur un nombre significatif de séances pour engager une production, une réalisation qui permet aux élèves d'apprendre mais en même temps de vivre une situation stimulante et croisant des savoirs des deux domaines.
  - Le professeur de français, le prof d'histoire / géographie et le prof documentaliste se retrouvent sur un projet de nouvelles policières sur trame historique..
  - Le professeur de sciences physiques et de mathématiques engage la réalisation d'un projet « astronomie ».
  - Le professeur de français et d'éducation musicale engagent un projet de saynètes musicales.
  - Le professeur d'EPS et le prof de maths engagent des séances sur la course d'orientation tout en abordant des questions de repérage, d'angles, de mesures de distances, de lecture de carte, d'échelle...

### Exemple de cahier des charges de la co-intervention interdisciplinaire

- ▮ *Un professeur qui a cours dans une classe et un autre professeur de la classe dans une autre discipline qui est libre sur ce moment.*
- ▮ *Deux disciplines différentes qui ont des opportunités de questions à travailler de façon croisée.*
- ▮ *La durée de la co-intervention est fonction de l'ampleur de la coopération envisagée (1 à 6 séances voire plus)*
- ▮ *Le rythme des s séances est défini en fonction de ce que nécessitent les activités envisagées (hebdomadaire, 4 semaines puis un peu plus tard 2 semaines, ...).*
- ▮ *La durée du travail en co-intervention est décomptée sur les séances-plus dues. Tout projet ou coopération interdisciplinaire doit être communiqué avant sa mise en oeuvre au prof régulateur de niveau qui assure le pilotage de l'ensemble et en particulier la gestion globale des moyens en séances plus sur le niveau.*
- ▮ *Pour une classe, divers indicateurs de réussite :*
  - ✓ *la variété des questions que les élèves auront pu traiter de façon croisée.*
  - ✓ *le niveau de questionnement que les élèves auront pu tenir et l'originalité de ce questionnement par rapport à un fonctionnement ordinaire (disciplines séparées).*
  - ✓ *La variété des disciplines impliquées dans des scénarios « innovants » d'apprentissage.*
  - ✓ *Le volume horaire dispensé sous cette forme.*

## ◆ LA QUESTION DU TEMPS DES ENSEIGNANTS.

Mais cette modalité peut sembler irréaliste en regard des moyens horaires : deux enseignants pour une classe c'est du luxe ! Nous sommes convaincus de la pertinence fonctionnelle de la proposition : les effets en terme d'implication des élèves dans leurs apprentissages sont incontestables. La co-intervention est moins coûteuse en temps qu'elle n'y paraît car il n'est pas souhaitable de l'organiser sur l'année : Les expériences en cours font état de deux ou trois sessions d'une heure par semaine sur six semaines. Nous présentons ci après quelques conditions de faisabilité.

- Cette organisation peut se mettre en œuvre dans toutes les situations où deux enseignants sont disponibles simultanément avec la même classe : situations de dédoublement de type soutien / approfondissement où deux enseignants se partagent une classe. Il suffit pour les deux enseignants de ne pas dédoubler mais de choisir de co-intervenir.
- Dans le cas où trois enseignants interviennent avec deux classes la co-intervention est possible avec deux formats :
  - ✓ Si on dispose d'une grande salle ou bien de deux salles avec une correspondance on peut co-intervenir à trois !
  - ✓ On peut envisager un fonctionnement par périodes de six semaines : six semaines co-intervention de deux enseignants (un des deux enseignants est l'enseignant de la classe) dans une classe, six semaines suivante co-intervention dans l'autre.
- Un redéploiement des attributions horaires peut favoriser un dégageage de temps qui permet sur l'année d'organiser des projets de co-intervention sur plusieurs niveaux et à diverses finalités : par exemple 1H/année permet de mettre en place 5 sessions de co-intervention. Une variante très simple de cette modalité est la globalisation sur l'année des heures d'ATP pour les distribuer par « sessions de 6H » sur diverses classes. Il n'est pas indispensable (en particulier en sixième et en cinquième) que le professeur co-intervenant soit spécialiste de la discipline sur laquelle il co-intervient.
- Dans le cadre de l'accompagnement des élèves on peut concevoir et déposer un projet de demande de moyens sur ce fonctionnement.
- Certains établissements ont engagé une démarche qui les a conduit à repenser globalement l'organisation du temps scolaire : dans ce cadre la co-intervention prend toute sa place. Ainsi, une réduction du temps de la séance de trois minutes peut conduire à ce que chaque enseignant à temps complet doive 17 h année à l'établissement pour un temps complet ce qui représente une vingtaine d'heures / semaine pour un collège moyen. Cette « auto-dotation » permet d'envisager de la co-intervention à divers moments de l'année, à différents niveaux, et en fonction d'une stratégie globale d'accompagnement. La réflexion pour une réorganisation du temps scolaire peut conduire à repenser la maquette de base de la distribution du temps en collège ; dans cette perspective les modalités de co-intervention peuvent prendre une place et une portée particulière.

#### ◆ BENEFICE QUE L'ON PEUT ATTENDRE DE TELLES PRATIQUES.

Faire travailler efficacement les élèves, chaque enseignant s'y emploie au quotidien. Il n'y a pas de méthode et encore moins de recette. La co-intervention est une possibilité parmi bien d'autres. Une classe, un groupe est une réalité complexe, la co-intervention n'est pas « magique ». Elle nous paraît cependant modifier quelques paramètres de la coutume scolaire qui peuvent amener des changements positifs sur trois dimensions.

##### **Le bénéfique pour les élèves :**

- ◆ Vivre, réapprendre pour certains, ce que c'est que d'être engagé dans une activité intellectuelle de compréhension. Le contexte est différent de la situation frontale « un prof, des élèves » où la facilité de suivre un questionnement préparé peut éviter de se questionner vraiment.
  - ✓ pour des élèves très décrocheurs redécouvrir la possibilité d'être accaparé par une activité scolaire, retrouver quelques repères, vivre une séance d'apprentissage positive et tonique.
  - ✓ pour les élèves fonceurs se confronter à des activités qui sans être difficiles sont moins évidentes, sortir d'une logique « d'application », donner la pleine mesure à son potentiel, porter un autre regard sur les autres camarades qui en situations moins standardisées peuvent « casser » la hiérarchie installée.
- ◆ Se former au travail de groupe, à l'écoute mutuelle, au respect de l'autre, à l'entraide.
- ◆ Prendre conscience de ses besoins et de ses possibilités, se centrer sur des besoins plus personnels avec la ressource d'un petit groupe sans être enfermé dans un rythme imposé par le fonctionnement global du groupe classe, se découvrir du pouvoir pour agir et progresser.
- ◆ Modifier le rapport à l'activité scolaire, au professeur, au collège.

##### **Le bénéfique pour les enseignants :**

- ◆ Dans une même discipline, cela permet des échanges et des partages en situation d'action sur les pratiques dans la discipline : la place des élèves, les situations d'apprentissages envisagées...
- ◆ Pour des enseignants de disciplines différentes, cela permet aussi des échanges et des partages en situation d'action sur les pratiques et les méthodes engagées.

- ▶ Dans tous les cas cela élargit le regard que l'on peut porter sur les élèves pour une plus grande cohérence des adultes sur les attentes et les exigences posées.
- ▶ Cela modifie le regard porté sur la classe hétérogène et permet d'ouvrir les pratiques à des expériences « innovantes » en situation sécurisée par la présence d'un deuxième collègue.
- ▶ Dans la durée cela enrichi les pratiques de classes et permet une diversification des activités habituelles.

**Le bénéfice pour l'établissement :**

- ▶ Hors de toute lourdeur d'organisation, une telle pratique permet d'envisager d'une façon plus structurelle et dans le temps « ordinaire » des élèves tout ce qui est souvent placé en marge (soutien, IDD...). Cela se fait sans lourdeur dans l'organisation puisque ici on ne rajoute pas de temps aux élèves.
- ▶ Une variété d'expériences de co-intervention prépare une équipe disciplinaire ou une équipe dans son ensemble à poser plus globalement la question de l'organisation du temps scolaire et de la gestion d'ensemble des regroupements d'élèves.
- ▶ La co-intervention inscrit les échanges de pratiques entre enseignants dans le fonctionnement naturel. Dans la durée cela contribue à plus de cohérence collective des adultes sur diverses questions : Qu'est-ce qu'apprendre ? Comment évaluer ? Quelle doit être la place de l'élève dans sa formation ? Cela est un atout pour le pilotage du projet d'établissement et la poursuite en cohérence des objectifs stratégiques de l'établissement.

# Collégissime !

## Références

### ◆ LISTE DES ARTICLES DES QUINZE PREMIERS NUMEROS DE COLLEGISSIME

Nous présentons un état réalisé par Robert PERES, des articles parus dans la revue Collégissime depuis sa parution. Il devrait permettre de retrouver plus facilement des articles en fonction d'un thème d'intérêt.

---

#### ◆ LISTES DES RUBRIQUES

**Reforme du collège : Où va le collège ?**

**Les circulaires de rentrée : Quoi de neuf ?**

**L'établissement et son projet : Quelle autonomie ?**

**Le pourquoi avant le comment : Des valeurs ?**

**La scolarité au collège : Varier les parcours ?**

**Les disciplines : Des démarches innovantes ?**

**Le métier d'enseignant : Quel changement des pratiques ?**

**Difficultés des élèves et élèves en difficulté :**

**Répondre aux besoins des élèves ?**

**La citoyenneté : Une action éducative ?**

**Les parents : Leur rôle et leur place ?**

#### ◆ ARTICLES PAR RUBRIQUES

**Reforme du collège : Où va le collège ?**

- Où va le collège (N° 15 Janv 05)
- Rapport Thelot (N° 15 Janv 05)
- Débat sur l'avenir de l'école (N° 13 nov 03)
- Collège unique et pensée complexe (N° 12 janv 03)
- Orientations sur l'avenir du collège (N°9 juin 01)
- Collège unique/collège pour tous (N° 4 mars 99)
- Consultation collège 2000 (N° 4 mars 99)
- Pourquoi changer quand tout va mal (N° 1 dec 97)
- Réfléchir et agir (N°1 dec 97)

**Les circulaires de rentrée : Quoi de neuf ?**

- Quoi de neuf à la rentrée (N° 10 mai 02)
- Rentrée collège 2000 (N° 6 mai 00)
- Collège du nouveau (N° 1 dec 97)

**L'établissement et son projet : Quelle autonomie ?**

- Cahier des exigences (N° 10 mai 02)
- Collège et autonomie et accompagnement (N° N°9 juin 01)
- «Banal song » le projet d'établissement (N° 4 mars 99)
- Quarante propositions pour améliorer la vie des élèves et des établissements (N° 4 mars 99)
- Harmoniser le suivi école-collège (N° 2 mars 98)
- Les séances de 50' (N° 14 juin 04 et N° 13 nov 03)
- Un mercredi ordinaire dans un collège ordinaire (N°1 dec 97)

**Le pourquoi avant le comment : Des valeurs ?**

- L'incontournable débat sur les valeurs (N° 14 juin 04)
- Le collège a besoin d'égalité et d'équité (N°12 juin 03)
- De l'égalité inéquitable dans le champ scolaire (N° 12 juin 2003)
- Manifeste pour une école créatrice d'humanité (N° 12 Juin 03)
- Retrouver le sens politique de nos pratiques (N° 10 mai 02)

**La scolarité au collège : varier les parcours ?**

- Diversification des parcours d'élèves (N° 14 juin 04)
- Diversification des parcours, les classes à dominante ( N° 2 mars 98)
- Diversification des parcours, quelle évaluation ( N° 2 mars 98)

### Le cycle d'orientation : Quelle 3<sup>e</sup> ?

#### Les 3<sup>e</sup> spécifiques :

- ✓ 3<sup>e</sup> découverte professionnelle (N°15 janv 05)
- ✓ 3<sup>e</sup> spécifique classe à projet professionnel (N° 13 nov 03)
- ✓ 3<sup>e</sup> d'insertion, portfolio ( N° 10 mai 02)
- ✓ mettre en place une 3e d'insertion ( N° 9 juin 01)
- ✓ Un projet en 3ème (N° 4 mai 99)

#### L'entreprise et les métiers :

- ✓ Livret de présentation du forum des métiers (N° 14 juin 04)
- ✓ Fiches de suivi de stages (N° 13 nov 03)
- ✓ En revenant de stage (N° 5 déc 99)
- ✓ Lien collège-entreprise (N°1 déc 97)

#### L'alternance :

- ✓ L'alternance, premier regard (N° 14 juin 04)
- ✓ La question de l'alternance (N°13 nov 03)
- ✓ L'alternance en collège (N° 12 janv 03)

#### L'orientation :

- ✓ Cycle d'orientation et projet personnel de l'élève (N° 6 mai 00)
- ✓ Organisation des enseignements du cycle d'orientation(N° 14 juin 04)

### Le cycle central :

- ✓ Les itinéraires de découverte (N° Spécial juin 02)
- ✓ Les travaux croisés (N° Spécial janv 01)
- ✓ Un cadre pour les travaux croisés (N° 6 mai 00)
- ✓ La tâche cahier des charges (N° 5 dec 99)
- ✓ La 4ème d'aide et de soutien (N° 5 dec 99)
- ✓ Les parcours pédagogiques diversifiés (N° 1 dec 97)

### Le cycle d'observation :

- ✓ Une classe à PAC ( N° 13 nov 03)
- ✓ Exploiter l'évaluation 6e (N° 9 juin 01)
- ✓ La 6ème d'accueil (N°4 mars 99)

### **Les disciplines : démarches innovantes ?**

- Objectifs généraux des disciplines (N° 2 mars 98)

### Technologie :

- ✓ Le B2I au collège (N°12 janv 03)
- ✓ Brevet informatique et internet (N° 9 juin 01)
- ✓ La techno au collège (N°1 dec 97)

### Documentation :

- ✓ Projet autour du livre et de la lecture (N° 5 dec 99)
- ✓ Projet CDI (N° 4 mars 99)
- ✓ CDI mission impossible (N° 1 dec 97)

### Français :

- ✓ Rimbaud (N° 15 janv 05)
- ✓ Echo des mythes et légendes (N° 2 mars 98)
- ✓ Image urgence (N° 2 mars 98)

### Langues :

- ✓ Enseigner le latin (N° 15 janv 05)
- ✓ Didactique des langues (N° 4 mars 99)
- ✓ 20 ans de didactique des langues vivantes (N° 2 mars 98)

### Musique :

- ✓ Evaluation en musique (N°6 mai 00)
- ✓ Quels enjeux pour une didactique en pleine évolution (N° 1 déc 97)

### EPS :

- ✓ L'oral en EPS (N° 15 dec 05)
- ✓ Les classes à orientation positive (N° 6 mai 00)
- ✓ L'EPS aujourd'hui pour quoi faire (N° 1 déc 97)

### Maths/sciences :

- ✓ Les maths à quoi ça sert (N° 4 mars 99)
- ✓ Les sciences physiques à quoi ça sert (N° 4 mars 99)
- ✓ Former à l'attitude scientifique (N° 1 dec 97)

### **Le métier d'enseignant : quel changement des pratiques ?**

- Qu'est-ce que la profession d'enseignant aujourd'hui (N° 13 (nov 03)
- J'ai agrandi les profs, j'ai rétréci les élèves (N° 6 mars 00)
- A quand les 35 heures (N° 10 mai 02)
- Souplesse du temps, le temps des enseignants (N° 9 juin 01)

### L'évaluation :

- ✓ Notation, évaluation et rapport au savoir (N° 6 mars 00)
- ✓ L'évaluation chiffrée (N° 5 déc 99)

### Le travail en équipe :

- ✓ -la co-intervention (N° 14 juin 04)
- ✓ -accompagner des dispositifs, le travail en équipe (N° 13 nov 03)
- ✓ -réunionite ou concertation (N° 1 déc 97)

### La transversalité :

- ✓ Profil transversal de formation, les compétences par cycle (N° 15 janv 05)
- ✓ Carnet de compétences (N° 5 déc 99)
- ✓ Travailler sur la schématisation en 3e (N° 5 déc 99)



*L'heure de vie de classe :*

- ✓ Exemples d'activités et fiches outils (N° 15 janv 05)
- ✓ Ecoutons les collégiens (N° 4 mars 99)
- ✓ Modifications des bulletins scolaires (N° 5 déc 99)

**Difficultés des élèves et élèves en difficulté : répondre aux besoins des élèves ?**

- accompagner oui mais comment (N° 12 janv 03)
- les difficultés des élèves (N° 10 mai 02)
- prendre appui sur les erreurs de nos élèves (N° 10 mai 02)
- accompagnement des élèves en grande difficulté (N° 9 juin 01)
- apprendre (N° 9 juin 01)
- sur quoi intervenir pour motiver (N° 4 mars 99)
- les élèves en difficulté ( N° Spécial 99)
- un regard neuf sur l'échec scolaire (N° 2 Mars 98)
- dispositifs de soutien (N° 4 mars 99)
- pédagogie différenciée ( N° 4 mars 99)

**La citoyenneté : quelle action éducative ?**

- Journée sur les droits de l'homme (N° 14 juin 04)
- Le débat argumenté en Instruction Civique (N° 10 mai 02)
- La violence scolaire (N° 10 mai 02)
- Comment penser la notion de citoyenneté (N° 6 mai 00)
- « non lieu » Gillet (N° 6 mai 00)
- Le collège, espace de citoyenneté (N° 2 mars 98)
- La discipline en classe (N° 1 déc 97)
- Aux armes citoyens (N° 1 déc 97)

**Les parents : leur rôle et leur place ?**

- Rôle des parents (N° 10 mai 00)

# 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 : publications@cepec.org • Site Internet : www.cepec.org