

# Sommaire

Editorial :  
Préparer en équipe la  
prochaine rentrée

Page 3

A. BARTOLUCCI

Pour la prochaine  
rentrée

Page 5

A. BARTOLUCCI

L'enseignement /  
apprentissage des  
langues vivantes  
suivant le CECR

Page 7

V.SOUBRE  
M.SAROUL

PPRE : penser la  
mise en oeuvre

Page 13

A. BARTOLUCCI

La musique dans  
la société du  
XXIème Siècle

Page 24

B-J. VILLARD

La pratique des  
visites de cours

Page 29

M. TURI

Evaluer par  
compétences et par  
paliers de maîtrise

Page 31

A. BARTOLUCCI



# 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*

*Bruno Devauchelle*

*Jean Claude Meyer*

*Valérie Soubre*

Maquette et mise en page :

*Laurent Champredonde*

Couverture : sur une idée de

*François Catrin*

**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)

ISSN 1286-546X

# Editorial

# Collégissime !

## ◆ PREPARER EN EQUIPE LA PROCHAINE RENTREE

Alfred BARTOLUCCI

Responsable du Département Collège  
Formateur CEPEC

Le 23 mars 2006, le Haut Conseil de l'Education, conformément à la loi du 23 avril 2005, a proposé des recommandations pour le socle commun de connaissances et de compétences : « *Ce dont nul ne doit être privé en fin de scolarité obligatoire* ».

Le 10 mai 2006, un projet de décret sur le sujet a été communiqué par les services du Ministère. Ce texte fixe les orientations suivantes :

- Penser le socle en termes de compétences.
- Pas de socle sans évaluation ni rattrapage

Sur le contenu du socle, des priorités sont fixées dans cinq domaines :

1. Maîtrise de la langue française.
2. Pratique d'une langue vivante étrangère.
3. Compétences de base en mathématiques et culture scientifique et technologique.
4. Maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication.
5. Culture humaniste.
6. Compétences sociales et civiques.
7. Autonomie et initiative.

Il est précisé que les compétences du socle commun seront formulées pour pouvoir être comprises par tout le monde et détaillées en lien avec les programmes afin d'éviter des formulations sujettes à des interprétations très diverses.

Ces éléments viennent apporter quelques clarifications mais beaucoup reste à faire et on pourrait discuter, voire même contester certaines orientations.

Reconnaissons, que sans être « parfaites », ces propositions constituent une avancée, à condition d'être reprises par les équipes pour chercher, dans chaque Collège et avec les élèves réels, à mieux assurer pour le plus grand nombre des effets de formations significatifs.

Concernant le « programme personnalisé de réussite éducative » (PPRE) qui consiste en un **plan coordonné d'actions** conçues pour répondre aux difficultés d'un élève, l'anticipation par toute une équipe est une fois encore une condition indispensable. En effet, c'est cette anticipation qui permettra d'atteindre autre chose que les effets incertains que produisent les actions coutumières d'aide et de soutien.

Le PPRE est un plan coordonné d'actions : ***il n'est en rien un dispositif qui conduirait à isoler un élève*** mais fait plutôt un pari sur la coordination des divers temps scolaires de l'élève avec un suivi personnalisé.

Un autre chantier important attend les équipes de Collège et spécialement les enseignants de langue, avec deux orientations définies par la loi d'orientation :

- Choix de bâtir la formation des élèves sur le cadre européen des langues et ses niveaux de compétences ;
- Possibilité d'organiser les regroupements d'élèves par groupes de compétence.

Pour les équipes de langues, dans un Collège ou sur un bassin scolaire, il existe de forts besoins de se rencontrer et de se former car au-delà des changements de programmes les pratiques pédagogiques sont appelées à d'importantes modifications.

Mais pour l'établissement scolaire ces évolutions, conduisent à de nouvelles organisations, qui de fait vont concerner l'ensemble des adultes et nécessitent d'être préparées.

Enfin, la mise en place d'une **note de vie scolaire** insérée dans le prochain brevet des collèges nous paraît être un sujet à « discuter » en collectif en vu de préparer la prochaine rentrée.

On peut être d'accord pour qu'elle ne se réduise pas à une note qui cumulerait « absence » et « punition ». Mais si l'on veut s'inscrire dans les dynamiques de développement de la personne, le sens à donner à cette note reste à construire par chaque équipe en fonction de son projet.

Les derniers jours du mois de juin et les premiers de juillet 2006, sont de plus en plus utilisés par des équipes pour faire le point sur leur année et pour projeter les actions pour la suivante.

Les quatre sujets que nous venons d'évoquer ne sont pas les seuls ayant un caractère d'importance et en fonction de situations particulières, ils n'ont pas la même urgence. Dans ce numéro de Collegissime, nous allons aborder certaines de ces questions (Cadre Européen Commun des Langues, PPRE et même de façon indirecte le socle commun avec les paliers de maîtrise en mathématiques).

Nous espérons que vous y trouverez des éléments de réflexion et d'appui pour penser vos actions.

Merci de votre fidélité.

## ***Les publications du CEPEC***

---

***Viennent de paraître...***

### **Collegissime n°17 - Numéro spécial Activités pour les Heures de Vie de Classe**

---

### **Pratiques-Math n°16**

***Ce nouveau numéro propose, entre autres articles, une réflexion sur le socle commun et sur l'évaluation par compétences et par paliers de maîtrise.***

# Collégissime !

## Actualité Collège

### ◆ POUR LA PROCHAINE RENTREE...

Alfred BARTOLUCCI  
Formateur CEPEC

---

Nous reprenons ci-dessous, quelques informations contenues dans la Circulaire de rentrée.

#### ◆ DNB

Depuis la session 2005 des modifications ont été apportées dans les modalités d'attribution du DNB : mentions, prise en compte des enseignements de découverte professionnelle. *Qu'en sera-t-il pour la session 2007 ?* La loi d'orientation du 23 avril 2005 définit dans son article 32 le nouveau brevet en se référant notamment au socle commun de connaissances et de compétences, à la note de vie scolaire, aux mentions et bourses au mérite.

La mise en œuvre de ce diplôme rénové suppose que le socle ait été défini après consultation du Haut Conseil de l'Éducation. Si des choses avancent de ce côté là, rien n'est encore décidé. Attendons donc !

#### ◆ PROGRAMMES PERSONNALISES DE REUSSITE EDUCATIVE

La loi du 23 avril 2005 prévoit dans son article 16 qu'« 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 directeur d'école ou le chef d'établissement propose aux parents ou au responsable légal de l'élève de mettre en place un programme personnalisé de réussite éducative. »

L'application de cette exigence à l'école et au collège sera généralisée à la rentrée 2006. Consulter le Guide pratique pour l'expérimentation 2005-2006 à l'école et au collège (site du ministère) et les deux derniers numéros de Collégissime, dont celui-ci.

#### ◆ HORAIRES DE LA CLASSE DE TROISIEME DEPUIS LA RENTREE 2005 : NOUVEL ENSEIGNEMENT FACULTATIF DE 3 HEURES : LA DECOUVERTE PROFESSIONNELLE.

Une nouvelle organisation des enseignements du cycle d'orientation de collège (classe de troisième) est définie par l'arrêté du 2 juillet 2004 (JO du 6-7-2004, BO n°28 du 15-7-2004) et précisée dans les circulaires du 15 avril 2005 (BO n°18 du 5-5-2005) et du 26 juillet 2005 (BO n°30 du 25-8-2005) relatives à la préparation de la rentrée scolaire en 2005. Cette nouvelle classe de Troisième se substitue aux diverses classes de Troisième préexistantes (à option technologie, technologique, préparatoire à la voie professionnelle).

L'organisation retenue pour cette classe comporte :

- Des enseignements obligatoires, visant à garantir à tous les élèves l'acquisition d'une formation commune de connaissances et de compétences.
- Des enseignements facultatifs permettant de prendre en compte la diversité des élèves et de leurs attentes.

Par ailleurs, le décret du 24 août 2005 (JO du 25-8-2005, BO n°31 du 1-9-2005) relatif aux dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves au Collège prévoit pour tous les élèves en classe de Troisième, une séquence d'observation en milieu professionnel.

#### **Les nouveaux enseignements de découverte professionnelle**

Un enseignement de découverte professionnelle est introduit dans cette classe sous la forme :

- d'une option facultative 3 heures,
- d'un module 6 heures.

- **L'option de découverte professionnelle de 3 heures** est ajoutée à la liste des enseignements facultatifs déjà proposée aux élèves (langue vivante étrangère ou régionale, latin, grec). Cette option, qui peut être choisie par tous les élèves, vise à apporter une ouverture sur le monde professionnel et contribue à l'éducation à l'orientation des élèves.
- **Le module de découverte professionnelle de 6 heures** s'adresse à des élèves volontaires. Implanté le plus souvent en Lycée professionnel, ce module a pour objectif de remobiliser les élèves autour d'un projet de formation en leur faisant découvrir plusieurs champs professionnels et en leur permettant des réalisations pratiques. Il doit les aider à préparer une orientation positive à l'issue de la classe de Troisième.

#### ◆ **HORAIRES DU CYCLE CENTRAL A LA RENTREE 2006**

Modification de l'horaire non affecté à repartir par l'établissement : 0,5 H au lieu de 1H

#### ◆ **NOUVELLES MODALITES D'ORIENTATION EN SEGPA ET EREA : CREATION D'UNE COMMISSION DEPARTEMENTALE D'ORIENTATION.**

Constituant une des réponses que le Collège offre à la diversité des élèves, à leurs besoins et à leurs intérêts, des enseignements adaptés sont organisés au sein des sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA). Ils permettent aux élèves dont les difficultés d'apprentissage sont graves et durables, de suivre un parcours individualisé dans le cadre des cycles du Collège et d'y acquérir des connaissances pour préparer ensuite une formation professionnelle qualifiante et diplômante de niveau V. Les SEGPA ont succédé en 1996 aux anciennes sections d'éducation spécialisée (SES), créées en 1965.

Dans le second degré, des enseignements généraux et professionnels adaptés sont également organisés et dispensés dans la plupart des établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA). Les élèves sont orientés en SEGPA et en EREA par une commission départementale d'orientation présidée par l'Inspecteur d'Académie directeur des services départementaux de l'Éducation nationale avec l'accord des parents. Après la classe de Troisième, la majorité des élèves prend la voie d'un Lycée professionnel ou d'un centre de formation d'apprentis.

#### ◆ **RENOVATION DES PROGRAMMES DU COLLEGE**

##### **Technologie**

Le programme de l'enseignement de technologie en classe de Sixième a été publié au Bulletin officiel n°3 du 20 janvier 2005. Erratum publié au BO n°5 du 3 février 2005.

##### **Langues vivantes au collège**

Les programmes de langues vivantes étrangères du palier 1 au Collège entrent en application à la rentrée de l'année scolaire 2006-2007.

##### **La découverte professionnelle en classe de Troisième**

Les textes nationaux d'orientation pédagogique ont été publiés au Bulletin officiel n°11 du 17 mars 2005. Ils sont applicables à la rentrée 2005.

- Enseignement de l'option facultative de découverte professionnelle (trois heures hebdomadaires) en classe de troisième.
- Enseignement du module de découverte professionnelle (six heures hebdomadaires) en classe de troisième.

Deux documents d'accompagnement ont été rédigés par le groupe de travail pour l'accompagnement de la mise en oeuvre de la découverte professionnelle en classe de troisième.

##### **Mathématiques, Physique-chimie et Sciences de la vie et de la Terre**

Des programmes actualisés pour la classe de Sixième ont été publiés au BO HS n°4 du 9 septembre 2004 en mathématiques et sciences de la vie et de la Terre. Ils entrent en application à la rentrée de l'année scolaire 2005-2006. Les programmes de l'enseignement des mathématiques, de physique-chimie et des sciences de la vie et de la terre sont applicables à compter de la rentrée de l'année scolaire 2006-2007 en classe de Cinquième et de la rentrée de l'année scolaire 2007-2008 en classe de Quatrième.

# Collégiosimo !

## Nouvelles orientations

### ◆ L'ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE DES LANGUES SUIVANT LE CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE

Valérie SOUBRE  
Michel SAROUL  
Formateurs CEPEC

La question de l'enseignement des langues vivantes est très présente dans les propositions d'évolution de notre système éducatif.

Si les débats ont surtout mis en avant la question du choix des langues vivantes et les difficultés de mise en place de leur enseignement à l'école primaire, les derniers textes concernent surtout la mise en place de nouveaux programmes et la réflexion sur les finalités et les méthodes pour leur mise en œuvre. Ces nouveaux programmes, outre une définition plus précise des objectifs de formation, mettent en particulier l'accent sur la nécessaire différenciation des parcours de formation.

Sans prétendre à l'exhaustivité nous insisterons sur plusieurs points qui sont à l'origine de la réflexion sur la mise en place d'une différenciation des parcours d'élèves en langues vivantes, puis nous proposerons un document issu du CECR donnant les six niveaux référents pour tout enseignement de langue. Concernant ces six niveaux, le Bulletin Officiel N°6 (Programmes des collèges, Palier I, août 2005) précise que fin primaire, les élèves sont sensés arriver au niveau A1, fin collège B1 et fin lycée B2. Puis un document présentant le portfolio et enfin des exemples pour mettre en place un travail en équipe inter langue et une proposition de séquence.

#### ◆ DES RAISONS D'EVOLUER

La première s'origine dans une évolution de l'enseignement des langues proposé au niveau européen. Elle vise à l'harmonisation de la définition de la formation en langues dans les différents pays et se traduit par une proposition de définition des compétences attendues en fin de formation (voir référentiel proposé).

Difficile pour l'enseignement des langues dans notre pays de ne pas être influencé par des propositions européennes. L'Europe est en effet un des arguments fréquemment utilisé pour justifier du développement de leur enseignement.

**La seconde est relative à l'évolution des parcours de formation des élèves dans ce domaine. Il est de plus en plus diversifié et brouille la logique habituelle de la distinction LV1, LV2, LV3...**

**Cette diversité de parcours se traduit naturellement par une hétérogénéité des résultats et des niveaux de formation.**

Parcours dans le cadre de l'école et du collège. En effet, avant le collège, l'enseignement des langues est très hétérogène aussi bien en ce qui concerne les langues vivantes proposées que l'année de démarrage de leur enseignement. La suite du parcours de formation en 6<sup>ème</sup> dépend ensuite autant de ce que l'élève aura démarré au primaire que des propositions faites par le collège.

Enfin au Lycée, en fonction des propositions et des moyens, l'organisation en LV1, LV2 et LV3 rencontrera des difficultés liées à des stratégies d'élèves (changement de LV1 par exemple) et à des regroupements dans les mêmes classes d'élèves de « niveaux » très différents.

Parcours hors de l'école ensuite. Il est évident qu'en fin de 3<sup>ème</sup> tous les élèves n'ont pas pratiqué de la même manière les langues apprises à l'école ? N'ayant pas eu, par exemple, les mêmes opportunités de voyages à l'étranger.

Nous ajouterons à ces deux premiers arguments le fait qu'une réflexion sur l'enseignement des langues dans notre pays peut être aussi invoquée. On reproche en effet souvent à notre système éducatif un manque de performance dans ce domaine.

Pourtant, dans nos établissements, beaucoup de langues vivantes sont enseignées et nos élèves, dès la seconde, ont la possibilité de prendre une 3<sup>ème</sup> langue. Ne faudrait-il pas alors redéfinir ce que l'on attend d'un apprentissage en langues vivantes ? Et en conséquence avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à

accomplir des **tâches** (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un **domaine** d'action particulier. »

#### ◆ LA SEQUENCE / PRINCIPES EN LVE

Lorsque l'on parle de séquence d'apprentissage, on met en avant une architecture qui ne repose plus sur la progression d'un manuel ou sur la juxtaposition de contenus linguistiques d'un programme, mais sur la conception d'un plan de formation proposé aux élèves. Ce plan de formation se base sur des référentiels (CECR, IO) et il est construit par l'enseignant.

Ainsi, ce dernier élabore à partir d'éléments préexistants un parcours original lié au contexte dans lequel il se trouve (classe, niveau, nombre...). La séquence oblige donc son concepteur à décider et à faire des choix pour organiser les apprentissages.

Une séquence a comme finalité une compétence mise en œuvre dans une situation de communication (exemple : décrire un personnage afin de le faire découvrir à un camarade), liée à un domaine de compétence dominant (ce qui ne veut pas dire que si

le domaine choisi est l'expression écrite, on ne travaillera que l'EE, mais c'est elle qui sera prioritaire et objet d'évaluation ; ce qui n'empêchera pas de faire de l'oral et de la compréhension mais en cessant de viser les quatre domaines de compétences en même temps).

La séquence s'organise en différentes séances qui apportent aux élèves les apprentissages utiles à la réalisation finale de l'objectif visé. Les outils de maîtrise de la langue (orthographe, grammaire, syntaxe, lexique, phonologie...) sont au service de ces apprentissages. Ces différents outils seront traités en lien et en fonction de la situation de communication suivant une méthode déductive.

La séquence permettra aussi de rompre avec les programmes traditionnels pour se recentrer sur des objectifs communicatifs plutôt que linguistiques (attention toutefois à une dérive purement fonctionnaliste) afin d'utiliser la langue pour mieux l'apprendre. C'est en effet en parlant qu'on apprend à parler, cela requiert donc des mises à l'essai pour ne pas "tourner à vide" ce qui serait source de démotivation. Il nous faut ainsi passer de l'étude de l'objet langue à l'utilisation d'un outil de communication : la langue n'est pas une "matière" comme les autres. Avant d'être un objet d'étude, elle est avant tout un système de communication.

#### Les six niveaux référents du Cadre Européen Commun de Référence

		A1	A2	B1
<b>COMPRENDRE</b>	<b>Écouter</b>	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail).  Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc.  Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
	<b>Lire</b>	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail.  Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.



<b>PARLER</b>	<b>Prendre part à une conversation</b>	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).
	<b>S'exprimer oralement en continu</b>	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts.  Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets.  Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.
<b>ECRIRE</b>	<b>Écrire</b>	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances.  Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts.  Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement.  Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.
	<b>Écouter</b>	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
<b>COMPRENDRE</b>	<b>Écouter</b>	Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations.  Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	
	<b>Lire</b>	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue.  Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style.  Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.

<b>PARLER</b>	<b>Prendre part à une conversation</b>	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familiales, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles.  Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté pour que cela passe inaperçu.
	<b>S'exprimer oralement en continu</b>	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt.  Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
<b>ECRIRE</b>	<b>Écrire</b>	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts.  Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue.  Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances.  Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en
	<b>Écrire</b>	Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux adopter un style adapté au destinataire.	saisir et de mémoriser les points importants.  Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

#### ◆ LE PORTFOLIO EUROPEEN DES LANGUES

La finalité de l'introduction du Portfolio est :

- de promouvoir le **plurilinguisme** chez tous les élèves et étudiants,
- de développer chez les apprenants l'**autonomie** dans l'apprentissage des langues étrangères.

Le portfolio est **un outil personnel** complété et conservé par l'élève pendant toute sa scolarité et au-delà. Il appartient à l'utilisateur.

Le Portfolio comprend trois parties :

- **Le Passeport de langues**
- **La Biographie langagière**
- **Le Dossier**

## ► Le Passeport

C'est un document normalisé et diffusé dans l'ensemble des pays européens ayant adopté le Portfolio. Il constitue un bilan des savoir-faire, des certifications ou diplômes ainsi que des expériences vécues dans différentes langues.

Les compétences en langues sont décrites dans les termes de niveaux de compétences présentés dans le document «Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer».

## ► La Biographie langagière

C'est davantage un outil d'évaluation formative. Elle invite l'apprenant à répertorier ses expériences d'apprentissage et à y réfléchir.

Elle comprend : les enseignements suivis, les autres formes d'apprentissage, les expériences socio-culturelles, les activités linguistiques. La biographie contient aussi une description plus détaillée des niveaux permettant à l'élève de prendre conscience de ses progrès.

### Exemple :

**Ecouter B1-1** : dans un récit court, je peux reconnaître la trame des événements racontés et mettre en relation les personnages et les lieux avec ces événements ? Dans tout autre type de document sonore de même difficulté, je peux comprendre les informations essentielles.

- ✓ Je comprends toutes les informations que l'on me donne pour trouver mon chemin, même quand l'itinéraire comporte plusieurs changements de direction ou plusieurs points de repères.
- ✓ Je comprends globalement quelle est la position adoptée par quelqu'un dans une discussion sur un thème que je connais bien.
- ✓ Je comprends les informations essentielles dans un document entendu ne dépassant pas deux minutes et portant sur un thème connu.
- ✓ Je comprends la trame des événements racontés dans un récit simple ne dépassant pas deux minutes.
- ✓ Je peux mettre en relation les personnages ou les lieux cités avec les informations données (situations, actions) quand le document ne dépasse pas deux minutes et porte sur un thème connu.
- ✓ Au téléphone, je comprends des demandes de renseignements (numéro de téléphone, adresse, horaire, personne ou service compétents) ou des informations de même nature qui me sont communiquées.

## ► Le dossier

Il permet de réunir tous les documents qui peuvent attester des déclarations faites dans le passeport. Ces documents peuvent être de deux types : des documents officiels (diplômes...) et des témoignages (enregistrement d'une activité orale...).

## ◆ OBJECTIFS A SE DONNER EN COMMUN POUR UN TRAVAIL EN EQUIPE INTER LANGUE.

### A) Pourquoi se donner des objectifs en commun ?

- ✓ Pour que les élèves retrouvent les mêmes consignes et soient centrés sur le fond et non sur la forme de l'activité: travail sur la langue et non sur l'organisation.
- ✓ Pour qu'il y ait réellement des effets sur l'apprentissage (au lieu d'un débat en anglais, il y aura un en anglais, un en allemand, un en espagnol, ce qui multiplie les effets, sans demander plus de temps à chacun).
- ✓ Pour gagner du temps.
- ✓ Pour donner du sens à ce qui est fait dans chaque langue et créer du lien: articulation inter langue.
- ✓ Pour ne plus différencier LV1, LV2, LV3 mais un travail en situation de langue.

Pour chaque objectif de chaque période, se questionner sur ce que chacun entend et fait pour l'activité, se donner des consignes communes simples et réalisables par toute l'équipe et des critères d'évaluation communs.

### Période 1 :

- **Objectif visé : le travail de groupe**
- **Démarche commune :**
  1. Une fois par séance en un temps limité (maximum 15 minimum)
  2. Une tâche à réaliser
  3. Des petits groupes (maximum 3 personnes)

### Période 2 :

- **Objectif visé : la compréhension orale**
- **Démarche commune :**
  1. Trois écoutes : une globale (on n'écrit rien), une pour répondre aux questions qui / quoi / quand / où et une détaillée avec un support.
  2. une CO par semaine.

### Période 3 :

- **Objectif visé : l'expression orale**
- **Démarche commune :**
  1. Trois activités en commun :
    - ✓ L'exposé (prise de parole en continu)
    - ✓ Le jeu de rôle (interaction)
    - ✓ Le débat (interaction)
  2. Critères communs

### B) Exemple d'une séquence d'apprentissage

- **Compétence :** argumenter dans une situation de débat
- **Domaine de compétence :** expression orale en interaction
- **Niveau A2**

<p><b>Séance 1 :</b> évaluation diagnostique : lancer un débat sur un thème (amitié, violence...) en attribuant un rôle à chaque élève :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Président de séance</li><li>• Débatteurs</li><li>• Synthétiseur (2)</li><li>• Observateurs (1 par élève) possèdent quelques questions élaborées au préalable (grille peu précise : quel est son avis ? L'a-t-il défendu ? Comment ? A-t-il changé d'avis ?)</li></ul> <p>Bilan : remontée des observateurs et définition de ce qu'est un débat. Elaboration d'une grille de critères de réussite</p>	<p>Après chaque séance : la grille de critères est complétée</p> <p>Activités décrochées :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Les connecteurs logiques</li><li>• Définition de « argumenter »</li><li>• Tenir sa place dans une interaction</li><li>• Réfuter les propos des autres</li></ul>
<p><b>Séance 2 :</b> visionnage d'une cassette d'un débat. Commentaire sous forme de débat (intéressant/pas intéressant/comparaison avec celui fait en classe) On affine ou réajuste la grille de critères de réussite. Par petits groupes, recherche et construction d'arguments en se documentant.</p>	
<p><b>Séance 3 :</b> débat filmé 10 débatteurs 20 observateurs Les observateurs s'appuient sur la grille de critères. Durée du débat : 15 minutes Mise en commun avec la grille d'évaluation : 30 minutes</p>	
<p><b>Séance 4 :</b> visionnage du débat Retour méta cognitif : les points à améliorer, les points positifs, retour personnel sur sa prise de parole</p>	

### Critères d'évaluation :

Je ne dévie pas du thème	J'écoute et je reprends les arguments des autres	Je justifie mes opinions avec des exemples
Je ne coupe pas la parole	J'utilise les connecteurs logiques	Je termine mes phrases
Je prends le risque de prendre la parole	Je parle fort, j'articule	Je peux reformuler

# Collégissime!

## Répondre aux besoins des élèves

### ◆ P.P.R.E : PENSER LA MISE EN OEURE

Alfred BARTOLUCCI  
Formateur CEPEC

---

Dans le numéro 16 de Collégissime, nous présentions le Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE) avec une proposition de cahier des charges. Dans ce numéro, nous poursuivons notre présentation en formulant quelques recommandations et divers outils pouvant être adaptés pour concevoir une mise en œuvre particulière dans un Collège.

### ◆ A. QUELQUES RECOMMANDATIONS

#### 1. Identification des publics bénéficiaires :

- Etude des résultats des années antérieures : sur la base du dossier scolaire mais aussi d'échanges avec différents partenaires (les parents, les enseignants, acteurs de l'accompagnement scolaire...).
- Exploitation des résultats des évaluations de Sixième, éventuellement exploitation d'une évaluation diagnostique spécifique organisée sur niveau.
- Les observations quotidiennes en cours sur les toutes premières semaines. Ici, il est indispensable d'anticiper des points de vue à adopter pour prélever des indices éventuels de besoins pour éviter des « appréciations de surface ».
- Les retours faient, pour les premières semaines, par les adultes animant des temps sur le travail personnel (questions d'organisation, difficultés particulières...).
- ....

Sans jouer la précipitation, il est souhaitable de disposer d'outils permettant d'explorer des besoins potentiels de certains élèves dès le mois de juin, même si la décision définitive ne sera prise par l'équipe pédagogique qu'en septembre.

#### **Exemple d'outil proposant des entrées facilitant la collecte d'informations pour appréhender un élève dans sa globalité, dans la perspective d'un PPRE :**

- 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.

#### 2. Conditions de mise en œuvre et programmation dans le temps

- Les démarches et les modalités concernant la mise en œuvre peuvent être très différentes d'un établissement à l'autre, d'un niveau à un autre et même d'un élève à l'autre : suivi individualisé, suivi en petits groupes...

- Le moment de démarrage dans l'année aussi est variable. S'il convient de laisser aux élèves le temps de s'adapter, il faut aussi, dans certains cas, ne pas trop tarder afin d'éviter « un naufrage ». La mise en œuvre, la durée, l'achèvement d'un PPRE sont fonction des besoins des élèves.
- Pour concevoir un plan d'actions coordonné dans le cadre du PPRE, il s'agit d'exploiter autant que possible les structures ou les modalités existantes. Il s'agit moins en effet de remplacer des heures de soutien, d'aide au travail personnel par des heures de PPRE que d'exploiter ces possibilités pour construire un « plan d'actions PPRE » avec des objectifs personnalisés !
- Un PPRE ne se caractérise pas par l'alourdissement du temps de présence des élèves concernés au Collège. Mettre en place un PPRE n'est pas d'abord rajouter des heures à l'élève. Il s'agit plutôt de coordonner particulièrement les temps de présence de l'élève (son comportement, son engagement, sa mobilisation, ses progrès, ses difficultés, ses objectifs personnalisés...) dans les cours ordinaires ou dans des « dispositifs » d'appuis existant dans l'établissement.

### 3. Articulation des différents dispositifs en place

Mis en place pour répondre aux difficultés d'un élève, un PPRE consiste en un **plan coordonné d'actions**. Il ne peut pas se limiter à un tutorat par un adulte référent (individualisé ou en petits groupes).

Il sera, en fonction des besoins particuliers des élèves concernés, complété par :

- Un suivi adapté en classe ordinaire par les enseignants dans une, deux ou trois matières.
- Une prise en compte dans les dispositifs existants dans l'établissement d'appuis ou de soutien (matières, travail personnel).
- Une aide complémentaire spécifique dans l'établissement pour des besoins particuliers.
- Un suivi ou un appui, extérieur au collège, par un intervenants spécialisé.

Il convient que ces diverses modalités soient gérées et exploitées pour contribuer à une prise en charge globale de l'élève. C'est le rôle essentiel du professeur référent qui doit œuvrer pour que la prise en charge de l'élève ne soit une juxtaposition de temps, intéressants au demeurant, mais sans cohérence d'ensemble. Lors du travail de conception en vue de la mise en place d'un PPRE, il est très utile de faire l'inventaire de tout ce qui existe dans l'établissement (structures, dispositifs, clubs, organisation...) et qui pourrait être investit dans le plan d'actions coordonnées à construire.

### 4. Nécessaire implication collective des adultes

La mise en place de PPRE dans un Collège appelle deux exigences essentielles :

- L'optimisation des « ressources » existantes.
- « L'implication partagée » d'un nombre important d'enseignants.

Nous avons déjà abordé l'intérêt d'exploiter dans le cadre de PPRE des dispositifs existants. Un autre aspect est à signaler : si dans le cadre d'un PPRE, un adulte référent coordonne, pour un élève donné, tout ce que l'élève vit dans son vécu scolaire, d'autres enseignants vont se trouver concernés. Prenons quelques exemples :

- Le professeur de mathématiques, va avoir pour cet élève des objectifs prioritaires. Il devra assurer une vigilance en cours et à certains moments faire un retour ou avoir un échange avec le professeur référent.
- Le professeur qui assure l'aide au travail personnel, devra avoir le souci de repérer des éléments utiles pour la coordination avec le professeur référent de l'élève.
- Le professeur de SVT, matière à laquelle l'élève s'intéresse particulièrement, devra assurer une vigilance de stimulation et d'encouragement, pour l'élève concerné, tout en repérant ses évolutions.
- Les éducateurs de la vie scolaire, lors des temps d'études encadrées, se donnent les moyens, à quand l'élève est présent, d'assurer une interlocution avec lui sur son travail personnel...

La faisabilité est fonction des outils dont on dispose (quelques-uns uns sont proposés ici) et du nombre limité d'élèves concernés (maximum 3 par classe ?). La faisabilité est aussi fonction du potentiel de l'équipe à dépasser une image du métier trop liée à une gestion collective du groupe classe. Toute particularisation de la prise en compte est vécue comme un risque de léser « quelqu'un ».

De plus, le PPRE questionne le temps professionnel des enseignants. Chacun a intégré dans son investissement, et ce souvent sans compter, un temps de cours et divers temps de préparation, de correction, de concertations et d'heures de cours.

C'est à un rééquilibrage de ces temps qui devrait s'opérer collectivement pour éviter les surcharges et assurer de façon partagée toutes les fonctions et les coordinations qui en découlent. De façon pragmatique, des avancées sont possibles, il y a fort à parier que l'on y gagne en sérénité mais aussi en efficacité.

**A. Quelques outils :**

1. Fiche liaison PPRE - Vie scolaire
2. Fiche position sur les compétences observées.
3. Fiche d'état de l'analyse des besoins et de décision des engagements de l'élève.
4. Fiche BILAN d'Etape
5. Check list PPRE
6. Temps de l'élève dans le cadre du PPRE
7. Fiche de suivi MATIERE
8. Exemple d'échéancier

**► Fiche 1 : Fiche liaison PPRE - Vie scolaire**

**Temps d'études encadrées**

Niveau : \_\_\_\_\_ Période du \_\_\_\_\_ au \_\_\_\_\_

Classe	Nom	Objectifs dans le cadre de l'étude	Observation

**Document Format A4 recto/verso : Un document par niveau (toutes les classe d'un niveau sur la même feuille). Permet aux surveillants d'exercer une vigilance particulière en temps d'étude pour les élèves bénéficiant d'un PPRE.**

En complément des résultats scolaires, et en vue d'une prise en compte dans le cadre d'un PPRE, des compétences à observer ont été choisies afin d'apporter d'autres éléments de connaissance de l'élève. Cette fiche est un outil de suivi :

- Au moment du diagnostic initial.
- Au cours de l'accompagnement.
- En conclusion du PPRE.

► **Fiche 2 : Position sur les compétences observées**

Nom/Classe de l'élève : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Moment, modalités et acteurs :

<b>Position de 1 à 4</b>		↘
<b>Analyse raisonnement</b>	Trouve les éléments essentiels d'un texte, d'un problème ou d'une situation, et leurs relations.	
<b>Méthode de travail</b>	Sait se concentrer sur son travail.	
	Repère ses erreurs quand on le sollicite.	
	Cherche et trouve des idées, des solutions nouvelles et originales.	
	Travaille seul efficacement.	
<b>Comportement en classe</b>	Intervient en cours à bon escient.	
	S'intéresse à ce qu'il ne connaît pas, cherche à comprendre.	
<b>Attitude générale</b>	Sait défendre son point de vue.	
	Sait prendre des initiatives au lieu de réagir passivement aux événements.	
	Participe à la vie collective de la classe ou de l'établissement.	
<b>◆ TOTAL DE 0 A 40</b>		
<b>1 → rarement</b> <b>2 → de temps en temps</b> <b>3 → souvent</b> <b>4 → très souvent</b>		

**Observations :**



► **Fiche 3 : Etat de l'analyse des besoins et de décision des engagements de l'élève**

*Document renseigné par l'élève conjointement avec l'adulte référent.*

<b>Mes besoins prioritaires :</b>	<b>Mes atouts sur lesquels je peux prendre appui :</b>
<b>Cette année je vais essayer d'atteindre les buts suivants (1, 2 ou 3) :</b>	
<b>Les objectifs visibles que je me fixe dans un premier temps :</b>	<b>Les objectifs visibles que j'envisagerai dans un deuxième temps :</b>
<b>Ce que le collègue s'engage à mettre à ma disposition pour m'aider à atteindre ces objectifs :</b>	<b>Cela suppose que je m'engage à :</b>
<b>A quoi on verra que j'ai atteint les objectifs :</b>	

**Signature de l'élève**

**Signature de l'adulte référent**

**Cachet du Collège**

► **Fiche 4 : Bilan d'étape**

Période du \_\_\_\_\_ au \_\_\_\_\_

Nom Prénom de l'élève : \_\_\_\_\_

Equipe ayant construit ce bilan :

<b>Priorités fixées</b>	
<b>Actions coordonnées mises en oeuvre</b>	
<b>Progrès réalisés : indicateurs</b>	<b>Difficultés persistantes : Indicateurs</b>
<b>Régulation des modalités de prise en compte :</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Prise en charge personnalisée :</li> <li>- Prise en charge en cours ordinaires.</li> <li>- Prise en charge dans structures ou dispositifs existants.</li> <li>- Prise en charge spécialisée.</li></ul>	

## ► Fiche 5 : Check list PPRE...

### Des questions pour s'assurer qu'on a pensé à tout.

- *Quels profils d'élèves, quels besoins veut-on prendre en compte ? Quelles limites se donne-t-on ?*
- *A quels moments de l'année ? Quelle durée ? Nombre de sessions ?*
- *Diagnostic : sur quoi (bases disciplinaires ou méthodes) ? Qui y participe ? Comment se passe le diagnostic ?*
- *Comment s'organise la communication et la concertation en interne (conseil pédagogique, conseil de classe, AG...) pour une adhésion partagée et une cohésion dans la mise en œuvre ?*
- *Quelle base de communication avec les familles ?*
- *Pour un bon fonctionnement, quels moyens / outils pour quels objectifs ? pour quelles fonctions ? pour quel public ?*
- *Dans les actions envisagées dans le cadre du PPRE, quel équilibre entre prise en compte par des disciplines et suivi transdisciplinaire ?*
- *Comment évaluer le déroulement et les effets en cours, à la fin du PPRE ? S'est-on donné des indicateurs ?*
- *Quel impact du PPRE sur la réussite des élèves et sur le fonctionnement de l'établissement (travail en équipe des professeurs, par exemple) ?*
- *Comment mobiliser l'équipe éducative ? Quelle coordination avec l'école, le lycée, le LP ? Quelle communication à l'ensemble de l'équipe ? Que faut-il en attendre et que faut-il éviter ?*
- *En quoi la mise en place du PPRE influe-t-elle sur les pratiques pédagogiques des temps de classe ? Quels indicateurs se donne-t-on ?*
- *Comment y inclure le hors temps scolaire ? Quel accompagnement à la scolarité peut-on discuter avec les familles ?*
- *En quoi, ce qui est envisagé, organise un suivi global de l'élève, évite une prise en compte éclatée ou morcelée ?*

► **Fiche 6 : Temps de l'élève dans le cadre du PPRE**

Le balisage du temps de prise en charge des besoins de l'élève permet :

- aux adultes d'apprécier le rapport « moyens engagés » et « effets attendus ». Dans certains cas ce rapport est défavorable : on joue sur « la pensée magique » ou sur « l'incantation ».
- aux élèves d'avoir une vue d'ensemble de ce que le collège met à sa disposition pour un engagement moins émiétté de sa part.

	<b>LUNDI</b>	<b>MARDI</b>	<b>MERCREDI</b>	<b>JEUDI</b>	<b>VENFREDI</b>
<b>Matin</b>					
<b>Pause de midi</b>					
<b>Après midi</b>					
<b>Après les cours de l'après midi</b>					

Indiquer dans ce tableau les divers temps d'action du PPRE :

- Spécifiques (rencontre adulte référent, regroupement PPRE, aide spécialiste...)
- Suivi intégré dans les heures de cours et dans certaines disciplines.
- Prise en charge dans dispositifs d'aide ou de soutien existants (soutien matière, aide aux devoirs...)

Pour chaque temps, s'il n'est pas hebdomadaire indiquer la fréquence (quinzaine, mensuel...).

► **Fiche 7 : Suivi matière**

**DOCUMENT A3**

**Matière :** \_\_\_\_\_ **Nom du professeur :** \_\_\_\_\_ **Période du** \_\_\_\_\_ **au** \_\_\_\_\_

**Nom de l'élève et classe et Besoins prioritaires :**

Objectifs de période	date	Situations vécues	Bilan

Par période et par matière se donner au plus 3 objectifs significatifs en lien avec les besoins de l'élève et la progression de la classe.

► **Fiche 8 : Exemple d'échéancier**

<b>Echéance</b>	<b>Action</b>	<b>Qui fait quoi ? Outils et supports nécessaires.</b>
Avril mai	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communiquer aux maîtresses de CM2 et aux PP de 6°, 4° et 3° les critères de repérage des élèves pouvant bénéficier d'un PPRE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Directeurs Collège ?</li> </ul>
Fin mai –juin	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formalisation du projet.</li> <li>• Poursuite de l'élaboration du dossier ELEVE de suivi PPRE.</li> <li>• Repérage en conseils de classe des élèves susceptibles d'être concernés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Groupe technique n°1.</li> <li>• Groupe technique n°2.</li> <li>• PP des diverses classes. Feuille de collecte d'information à remettre avant le 26 juin au groupe technique 1.</li> </ul>
2 jours début juillet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentation du PPRE à l'ensemble de l'équipe, les enjeux pour l'établissement et les engagements pour chacun. Désignation des profs assurant la fonction de prof référent.</li> <li>• Présentation du projet avancé par le groupe technique après la journée collective de formation : échanges, ajustement.</li> <li>• Ateliers par niveaux : état des élèves pré repérés par les conseils de classe, finalisation du carnet de suivi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le chef d'établissement.</li> <li>• Membres du groupe technique 1.</li> <li>• Membres du groupe technique 2.</li> </ul>
Pré-rentree Début septembre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repérage des élèves de 6ième susceptibles d'être concernés (dossiers, retour fiche CM2...).</li> <li>• Recadrage collectif de ce qui est envisagé pour le PPRE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PP et profs référents</li> <li>• Assemblée générale, chef d'établissement, représentants des groupes techniques.</li> </ul>
Mi et fin septembre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Détermination définitive des premiers élèves bénéficiaires : 5ième, 4ième, 3ième</li> <li>• Passation et exploitation des évaluations de sixième.</li> <li>• Mise en route des PPRE (anticipés depuis juin et finalisés en septembre)</li> <li>• Contact avec la famille.</li> <li>• Si accord avec la famille et l'élève, décision de suivi particulier dans certaines disciplines. Détermination des paliers de réussite personnalisés.</li> <li>• Si accord avec la famille et l'élève, le professeur référent de l'élève signe un contrat avec la famille et l'élève, il contacte les partenaires potentiels dans l'équipe pédagogique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PP et profs référents.</li> <li>• Profs principaux et prof documentaliste.</li> <li>• Professeurs principaux et profs référents.</li> <li>• PP et prof référent.</li> <li>• Le prof référent, le prof principal, des profs dans 1, 2 ou 3 disciplines.</li> <li>• L'élève, sa famille, le prof référent. (contrat du dossier de suivi élève)</li> </ul>
Début octobre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Première rencontre élève prof référent : définition des objectifs et du cadre d'engagement, fixation d'un calendrier de rencontres élève / prof référent, fixation de la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elève et prof référent : dossier élève.</li> </ul>

	<p>durée (pas forcément l'année entière).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Information du professeur principal et des partenaires de l'équipe sur le cadre défini pour le PPRE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Professeur référent.</li> </ul>
Début mi-octobre	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mise en route de PPRE pour les élèves de 6ième.</li> <li>Contact avec la famille.</li> <li>Si accord avec la famille et l'élève, décision de suivi particulier dans certaines disciplines. Détermination des paliers de réussite personnalisés.</li> <li>Si accord avec la famille et l'élève, le professeur référent de l'élève signe un contrat avec la famille et l'élève, il contacte les partenaires potentiels dans l'équipe pédagogique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Professeurs principaux et profs référents.</li> <li>PP et prof référent.</li> <li>Le professeur référent, le prof principal, des profs dans 1, 2 ou 3 disciplines.</li> <li>L'élève, sa famille, le professeur référent. (contrat du dossier de suivi élève)</li> </ul>
Mini conseils	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eventuellement détermination et mise en route de nouveaux PPRE pour d'autres élèves.</li> <li>Synthèse d'étape pour les PPRE ayant commencé assez tôt.</li> <li>Bilan en conseil de professeurs pour les élèves ayant déjà démarré.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conseil de professeurs, PP</li> <li>professeur référent</li> <li>professeur référent, professeurs assurant un suivi particulier, fiche de liaison avec la vie scolaire et l'aide aux devoirs.</li> </ul>
Avant les conseils de classe du 1 <sup>er</sup> trimestre	<ul style="list-style-type: none"> <li>Point sur le fonctionnement des PPRE pour ajustements.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Profs référents, un PP par niveau et le chef d'établissement..</li> </ul>
Conseils de classe de chacun des trimestres.  Pour CC des 1 <sup>er</sup> et 2 <sup>ème</sup> trimestre	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bilan du PPRE en lien avec les échéances et les objectifs fixés.</li> <li>Eventuellement mise en route de PPRE pour de nouveaux élèves.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>professeur référent, professeurs assurant un suivi particulier, fiche de liaison avec la vie scolaire et l'aide aux devoirs, parents correspondants</li> <li>Professeur principal, conseil de professeurs.</li> </ul>
Au moment de l'achèvement du PPRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rencontre parent – élève – prof référent.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Professeur référent.</li> </ul>
Si besoin en cours de PPRE.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rencontre supplémentaire : élève – professeur référent, parents...</li> <li>Interpellation du professeur principal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exemple : contrat non rempli par l'élève ou les parents.</li> <li>Exemple : Si le professeur référent se sent seul face à la prise en charge de l'élève rappel à ce qui été « engagé »</li> </ul>
Fin d'année	<ul style="list-style-type: none"> <li>Réunion de travail bilan sur la mise en œuvre réalisée.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Chef d'établissement.</li> </ul>

# Collégissime !

## ◆ LA MUSIQUE DANS LA SOCIÉTÉ DU XXI<sup>e</sup> SIÈCLE

**Bruno Jean Villard**

Professeur agrégé d'éducation musicale  
Formateur CEPEC

---

### « Je disparaîs dès que l'on me nomme, qui suis-je ? »

Le silence bien sûr. Silence dont la nature sait si bien se jouer alternant ces milliers de sons qu'elle seule peut nous prodiguer. Et l'homme en créant la musique a voulu lui aussi dompter ce silence, en voulant imiter la nature et en donnant à notre oreille ce langage si subjectif, si sensoriel et si profond. Il a su y trouver le moyen le plus intime de s'extérioriser.

Richard WAGNER écrivait : « La musique n'exprime pas la passion, ni l'amour ni la nostalgie d'un individu dans une certaine situation, elle est au contraire la passion, l'amour, la nostalgie même... ».

Il est vrai que dès le cinquième mois de vie intra-utérine, le fœtus entend ses premiers sons, ses premiers bruits filtrés par le liquide amniotique (respiration, rythme cardiaque, gargouillis de la digestion de la mère ainsi que tous les sons extérieurs qui forment son environnement sonore). On sait combien la musique est d'ailleurs une source de plaisir pour le fœtus. Les médecins ont pu le vérifier sur les réactions de prématurés auprès desquels une source sonore était diffusée

Et que dire aujourd'hui de la place de la musique dans notre société de pays développé ! ? Et qui plus est à l'aube de ce XXI<sup>e</sup> Siècle ! ? Nous rendons-nous compte à quel point et à quelle vitesse les rapports entre l'homme et la musique ont évolué en l'espace de 50 ans. Alors qu'il a fallu dans le passé plusieurs Siècles pour qu'un instrument de musique se transforme, où qu'une manière de composer se modifie.

Il y a encore seulement un Siècle, écouter de la musique ne se résumait qu'à deux situations :

- En produire soit même en chantant ou en jouant d'un instrument.
- Se retrouver dans un lieu où l'on devenait auditeur d'autres musiciens en train de jouer : la rue, le village et ses fêtes, le concert, l'église.

La consommation musicale est aujourd'hui complètement différente, car nous pouvons en effet parler d'une véritable consommation. N'est-ce pas d'ailleurs le nom que nous donnons à cette société dans laquelle nous vivons ! ? Mais si l'aspect quantitatif demeure, ne faut-il pas évaluer l'aspect qualitatif de cette consommation, voire de cette surconsommation musicale ! ?

Depuis 1950, les sources de diffusion de la musique se sont banalisées. L'équipement électroménager d'un ménage français, quelle que soit la couche sociale à laquelle il appartient, comprend aux côtés du frigo et de la cuisinière, la télévision, le poste de radio et la chaîne hi-fi. L'option auto-radio n'est-elle pas aujourd'hui devenue banale lors de l'achat d'un véhicule ! ? Cet autoradio désormais lecteur de CD, laissera au conducteur la liberté de faire son propre choix musical. Dans nos classes de Troisièmes, et pour y avoir fait un sondage, la quasi-totalité des élèves possèdent un lecteur CD dans leur chambre, et 8 élèves sur 10 possèdent également un baladeur (walkman).



Présente dans notre société et dans notre vie de tous les jours, la musique l'est indéniablement, et on pourrait même parler d'une omniprésence tant les exemples sont nombreux pour argumenter une telle affirmation.

- Nombre de concerts organisés sur une ville comme Lyon, quel que soit le genre de musique, le public concerné, le lieu. (Bourse du travail, Gerland, Eurexpo, Opéra, Auditorium, Maison de la danse, etc.)
- Nombre d'écoles de musique qui au coté des activités sportives restent les moteurs de la vie associative d'un village.
- Nombre de radios musicales qui se sont développées depuis la libération des ondes hertziennes et l'apparition des radios libres en 1981.
- Et que dire des 95% de spots publicitaires présentés avec un support musical, certain produit s'identifiant à la seule audition de celui-ci.
- Que dire de ces magnifiques cérémonies d'ouverture de jeux olympiques ou musiques et danses émerveillent le monde entier et qui sont aujourd'hui disponibles à la vente en DVD.
- Qu'aurait été, et que serait aujourd'hui le cinéma sans ces magnifiques bandes sonores d'Ennio MORRICONE, de VANGELIS, de John WILLIAMS, de James HORNER et plus récemment d'Hans ZIMMER ou de Danny ELFMAN.
- Imaginez Love Story ou la Guerre des Etoiles sans musique !! ??
- Que seraient toutes les grandes festivités de l'année, du réveillon du Jour de l'An, à notre Fête Nationale du 14 juillet, d'une soirée d'anniversaire au mariage d'un ami, d'une fête de la musique un 21 juin à cette fabuleuse nuit ou une certaine équipe de football battait le Brésil 3 à 0.

La musique est véritablement une source de plaisir et de bien-être. Elle est souvent un moyen extraordinaire d'évasion de l'esprit face aux soucis de la vie, au rythme imposé de notre société, et souvent stressant de nos années scolaires (je parle ici surtout des élèves, car on le sait bien les professeurs étant toujours en vacances, ils ne sont jamais stressés !)

Je ne manquerai pas de citer Guillaume de MACHAUT (compositeur du XIII<sup>e</sup> Siècle) qui était au programme de l'option musique au Baccalauréat de cette année :

« La musique est une science qui veut qu'on rie, et chante et danse,  
Partout où elle est, joie y porte, les déconfortez reconforte,  
Et n'est seulement de l'ouïr, fait-elle les gens resjouir ».

Je voudrais maintenant présenter cette consommation sous trois aspects. Au fil du temps, la musique s'est en effet affirmée comme un véritable fait social, comme un fait économique et comme un fait politique.

## **1 - Première approche : Musique, fait social**

Déjà sous l'Antiquité, tous les peuples méditerranéens connaissaient et pratiquaient la musique. Mais en Grèce plus qu'ailleurs, la musique était considérée comme un véritable art, essentiel à la vie quotidienne. La fête de Dionysos, Dieu du vin et de l'ivresse, se caractérisait par des joyeuses célébrations dansées et chantées qui rassemblaient beaucoup de monde. Les Grecs consacrèrent un lieu à cette fête et inventèrent pour cela le théâtre.

Nous savons que le sport et la musique ont souvent été à l'origine des plus grands rassemblements d'êtres humains. Les exemples ne manquent pas lorsque l'on parle de ces mega-concerts réunissant des milliers de personnes autour de leur seule passion de la musique, et dont cette fin de siècle fort d'une technologie de plus en plus performante a eu le secret. (Stade de 50 000 places, effets de lumière totalement informatisés, multiples écrans géants, feux d'artifices, et je ne parle pas de la puissance de sonorisation.)

De Luciano PAVAROTTI, au groupe des PINK FLOYD, de Léonard BERSTEIN dirigeant l'orchestre symphonique de New York au BEATLES ou encore d'Edith PIAF ou de Jacques BREL faisant vibrer d'émotion l'Olympia de Paris à Céline DION au Johnny HALLIDAY au stade de France. Et que dire encore du succès du festival inter-celtique de Lorient qui a intéressé cette année près de 4 millions et demi de spectateurs.

Fait social, la musique tisse des relations entre les membres d'une collectivité. On sait combien ici encore les adolescents sont sensibles à leurs goûts musicaux, et que ces mêmes goûts seront souvent à l'origine d'une appartenance à un groupe d'amis plutôt qu'un autre.

On peut dès lors se poser de nombreuses interrogations :

- Qui écoute la musique ?
- Pourquoi tel genre musical est-il préféré par telle catégorie sociale ?
- Comment tel goût évolue-t-il en fonction des âges ?
- Un style de musique comme le rap véhiculant souvent violence et haine n'est-il pas source de réflexion pour le problème si délicat des banlieues ?

C'est à ce type de questions que tente de répondre la sociologie. Elle se donne pour objet d'étudier entre autre les groupes humains et leurs comportements face à l'univers artistique et musical qui les entoure, et les modes qui l'accompagnent.

La diffusion récente mais de plus en plus fréquente de La World music, ( je parlais tout à l'heure du festival de musique celtique) ou musique du monde (musique cubaine, africaine, de pays de l'Est) par l'édition et l'enregistrement de CD, par leur diffusion sur les ondes ou en concerts, nous ouvre depuis une dizaine d'année à d'autres cultures. N'est-ce pas là le bon moyen d'appliquer ce conseil de Confucius : « Si tu veux juger des mœurs d'un peuple, écoute sa musique ! » N'est-ce pas là le bon moyen de mieux se découvrir, de mieux s'apprécier ! ?

Enfin la pratique collective de la musique, dans un orchestre, dans une chorale scolaire ou autre ou dans un simple cours d'éducation musicale restera une expérience incontournable de socialisation d'un groupe, véritable cours pratique d'instruction civique où chacun prend conscience de son rôle et de son engagement dans une réalisation communautaire.

Je ne fais d'ailleurs là que citer en d'autres termes le contenu des derniers programmes officiels de l'éducation musicale en collège.

## **2 - Deuxième approche : Musique, fait économique**

Toute une activité industrielle et commerciale s'est développée à partir de la musique. Si le métier de copiste a peu à peu disparu après l'invention de l'imprimerie musicale au XVI<sup>e</sup> Siècle, de même que celui de maître de chapelle ou de compositeur de cour, d'autres professions se sont créées autour de la production et la vente de matériel d'écoute, de disques, de cassettes, autour de l'organisation de spectacles et de concerts, autour de la promotion des artistes et de la mise en place de réseaux de diffusion.

Et voici le moment de citer quelques chiffres significatifs et qui illustreront oh combien ! Ce propos.

- 1986, sortie au cinéma du film « Amadeus » de Milos FORMAN : 8 millions de CD de MOZART vendus dans le monde la même année. Et combien seront vendus cette année à l'occasion du 250<sup>ème</sup> anniversaire de sa naissance.
- Fin 1994, parmi les interprètes phares et les meilleures ventes d'albums, un revenant Jean FERRAT avec son album « Ferrat 95 » et un inattendu Jean Paul II qui au début de décembre enregistre en latin une messe de Noël. (Et si Jean Ferrat toucha ses droits d'auteurs, JEAN PAUL II lui ne touchera rien.)
- En 1995 l'album de Céline DION « D'eux » écrit et composé par Jean-Jacques GOLDMAN est vendu à 3M. d'exemplaires, soit un triple disque de diamant, le disque d'or correspondant à 100 000 albums vendus, et celui de platine à 300 000 albums vendus.
- En 1993, l'industrie du disque a consacré pour sa publicité 14 millions d'euros dans les journaux, 35 millions à la radio, 120 millions à la télévision.

- La publicité sur les lieux de vente, sous forme de posters ou de présentoirs, est également très importante: elle favorise l'achat d'impulsion quand le consommateur n'a pas la moindre idée en entrant dans le magasin, du disque qu'il va acheter.
- En 1994, France GALL enchaîne une série de 25 concerts à la salle PLEYEL, Liane FOLLY sillonne près d'une centaine de villes, le record étant détenu par Eddy Mitchell avec 150 villes à son actif.
- L'Orchestre National de Lyon assure en moyenne une centaine de concerts par an.
- Le coût d'une tournée d'un artiste peut aller de 15 000 € à 60 000 € par jour.

Le travail de la SACEM société des auteurs/compositeurs/ et éditeurs de musique prend dans ce cadre une importance évidente. Créée dans la deuxième moitié du XIX Siècle, cette société installée à Paris emploie 700 personnes.

Son rôle : redistribuer les bénéfices de l'exploitation musicale des œuvres aux auteurs et compositeurs, bénéfices partagées avec les maisons d'éditions qui sont d'une certaine manière leurs représentants. Les délégués représentants de SACEM sillonnent la France afin de repérer la moindre note fredonnée ici ou là. Que ce soit les boîtes de nuit, les juke-boxes, les concerts ou même un simple poste de radio chez un commerçant, tout est régleménté.

Pour information sachez que le parking de Lyon Bellecour diffusant de la musique par haut-parleur se doit de régler une redevance annuelle de 750 € à la SACEM ou qu'un simple café diffusant de la musique pour sa clientèle paye une redevance annuelle de 500 €. Mais que sera le devenir de la SACEM face à ce nouvel outil de mondialisation qu'est Internet ! ?

Nous savons combien le développement d'Internet et du serveur Napster (mettant à disposition sous format de fichier MP3 n'importe quel album de musique) est source d'inquiétude pour l'industrie du disque (Sony, Wea , EMI, Polygram...)

Les particuliers qui le souhaitent, via des logiciels d'échanges de fichiers sur Internet, peuvent télécharger légalement ou illégalement des fichiers audio et les mettre à disposition d'un autre particulier, sans possibilité de contrôle. Impossible évidemment de mettre un contrôleur à coté de chaque ordinateur. Il en va de même pour les pochettes de disque. Plusieurs élèves du Collège me disaient qu'il était aujourd'hui inutile d'acheter des CD car les trouvaient gratuitement sur Internet. Les adolescents l'ont bien compris et je me prends parfois pour un ringard à refuser d'utiliser un tel procédé. Il s'agit peut-être là tout simplement d'une réaction solidaire de musicien. Qu'advient-il en effet de l'industrie du disque et des droits des auteurs ? Question aujourd'hui sensible et grande source d'inquiétude pour de nombreux professionnels. Le rachat du serveur Napster par une grande maison de disques n'a aucunement résolu le problème.

### **3 - Troisième approche : Musique, fait politique.**

Une sagesse chinoise disait : « si le Roi aime la musique avec prédilection, le royaume approche beaucoup d'un meilleur gouvernement ».

Les grands musiciens ont d'ailleurs souvent vécu et composé dans les cours royales et princières :

- Jean-Baptiste LULLY et Michel-Richard DELALANDE au service de Louis XIV.
- Georges-Frédéric HAENDEL pour le Roi d'Angleterre Georges V.
- Joseph HAYDN au service du Prince HESTERAZY.
- Jean-Sébastien BACH du Duc de WEIMAR.
- Etc.

La musique a souvent été le moyen pour l'homme d'affirmer ses sensibilités face à la société et aux événements du monde. Elle est en effet un langage par lequel peuvent s'exprimer l'identité d'une collectivité humaine ou les convictions profondes des individus. Plus encore dans la chanson ou le texte est présent, le message devenait facile à émettre. Dès lors, on a pu se demander si l'état devait intervenir pour protéger la

chanson française menacée par l'internationalisation de la production, ou encore pour maintenir une tradition musicale mal adaptée aux lois du marché.

A cette question, la réponse fut claire lorsque les Ministres de la culture, de droite comme de gauche prirent fermement position pour un quota précis de chansons françaises diffusées en une journée sur les radios. Que dire de la construction de l'Opéra Bastille et de la restructuration de l'opéra de Lyon, à la fois faits politiques et économiques. Je citerai pourtant avant tout un exemple de message qui lui fut purement instrumental, auditif et visuel : « La célèbre symphonie des adieux de Joseph HAYDN » considérée comme la première grève de musiciens en un exemple anecdotique amusant.

Je voudrais maintenant illustrer cette approche politique par quelques exemples variés puisés dans l'histoire. On y voit bien comment la musique peut servir une bataille d'idées, voir même un combat militaire.

- Clément JANNEQUIN vantant les mérites et la gloire de François 1<sup>er</sup> dans son œuvre vocale «La bataille de MARIIGNAN ».
- Joseph Haydn dédiant une messe à l'amiral Nelson après sa victoire de TRAFALGAR sur les français.
- BEETHOVEN voulant dédier sa troisième symphonie à NAPOLEON, et déchirant sa dédicace lorsqu'il apprend que ce dernier se fait sacrer Empereur en déclarant « Alors finalement ce n'est qu'un homme comme les autres ! ».
- Le peuple noir esclave chantant sa souffrance et son désespoir dans le blues et les negro-spirituals.
- L'orchestre symphonique de Berlin interprétant l'hymne à la joie de la 9<sup>ème</sup> symphonie de BEETHOVEN sous la direction de KARAJAN, lors d'un concert grandiose organisé à l'occasion de la chute du non moins célèbre mur de Berlin.
- Le compositeur polonais PENDERECKI composant son célèbre « Thrénos à la mémoire des victimes d'Hiroshima »
- Le chanteur Sting s'engageant au côté des tribus indiennes pour la défense de la forêt Amazonienne.
- Le chanteur Johnny CLEGG s'engageant au côté du peuple Zoulou.
- Et que dire de tous ces chanteurs français s'engageant à soutenir l'association de Coluche « les restos du cœur ».

### ***Pour conclure...***

Ce bref exposé avait pour objectif de démontrer, certes un peu rapidement il est vrai, combien musique et société étaient en interaction totale, et combien cette fin de XX<sup>ème</sup> Siècle aura marqué une évolution prodigieuse en terme de consommation musicale. Le mot est cependant peut-être mal choisi ! ? La musique ne serait-elle qu'un vulgaire produit de consommation dont le seul intérêt serait qu'il peut être source de profit ! ?

Je ferais deux dernières citations :

Pablo CASALS, violoncelliste espagnol : « La musique chasse la haine de ceux qui sont sans amour, elle donne la paix à ceux qui sont sans repos, elle console ceux qui pleurent. Ceux qui se sont égarés trouvent de nouveaux chemins, et ceux qui refusent tout retrouvent confiance et espoir. »

François-René de CHATEAUBRIAND : « La musique tient le milieu entre la nature matérielle et la nature intellectuelle. Elle peut dépouiller l'amour de son enveloppe terrestre ou donner un corps à l'ange. Selon les dispositions de celui qui écoute, ses accords sont des pensées ou des caresses. »

# Collégissimo!

## Echange d'expériences

### ◆ LA PRATIQUE DES VISITES DE COURS

**Michèle TURI**  
Formatrice CEPEC

#### ◆ UNE DECISION TRES SIMPLE A PRENDRE

Depuis quelques années, nous avons expérimenté au Collège Fénelon à Lyon, la visite de cours entre collègues de différentes matières.

Le principe est simple. Nous allons voir nos cours à plusieurs reprises, dans le but d'améliorer nos pratiques. Il est impératif d'accepter sans arrière pensée les questions et les remarques que notre cours peut susciter chez l'observateur. C'est en fait accepter de se remettre en question.

J'ai débuté ces échanges avec mes collègues d'anglais, qui depuis longtemps disposaient leurs classes en U et pratiquaient les interactions langagières.

Nous avons pu ainsi mettre en évidence que le travail des langues, maternelles ou étrangères nécessitait la mise en place d'un oral interactif entre les élèves, permettant de développer attention et apprentissage. Nous avons également constaté que la disposition en U ne relevait pas d'une mode mais bien d'une autre façon d'envisager son cours et de gérer les prises de paroles.

#### ◆ DES BENEFICES PARTAGES

Ces échanges commencés en langue, se sont poursuivis en mathématiques, en SVT et en histoire-géographie.

Ils nous ont permis de poursuivre le travail sur l'oral et ses fonctions dans les cours et sur la nécessaire valorisation de l'élève pour lui permettre de prendre confiance en soi et de progresser.

De plus, quand un professeur de français assiste au cours d'un professeur de mathématiques ou inversement, le professeur observateur ne maîtrisant pas la matière est plus à même d'observer les réactions des élèves, le pourquoi de leurs incompréhensions et de leurs difficultés.

Il apparaît clairement que nous allons parfois bien vite en besogne et que nous ne laissons pas suffisamment de temps à nos élèves pour intégrer les explications !

Nous avons également travaillé sur les corrections efficaces d'exercices (un élève fait au tableau l'exercice que les autres font dans leur cahier. Les erreurs (ou les réponses identifiées comme telles par les élèves) servent alors de point de départ pour un dialogue constructif avec la classe. C'est en effet un gain de temps, plutôt que de faire venir un élève au tableau pour corriger après coup l'exercice.

Nous avons toujours beaucoup appris par l'intermédiaire de ces échanges et nous trouvons même qu'une heure de visite chez un collègue portait davantage ses fruits que toute une journée pédagogique. Cela simplement parce que nous sommes directement dans l'action et non dans le discours.

#### ◆ C'EST ÇA UNE EQUIPE !

Nous avons également appris à nous parler sans détours, ce qui a resserré les relations entre nous. Rien à voir avec la visite d'un stagiaire qui attend de nous des conseils.

La visite du collègue, qui a lui aussi l'expérience de la classe, permet un véritable échange sur notre métier parce que son regard critique nous

interpelle. Il y a un décalage entre ce que nous disons faire ou croyons faire et ce que nous faisons réellement.

Aller se voir mutuellement nous fait indéniablement progresser parce que nous ne nous enfermons pas dans des habitudes, dans une routine. Nous entrons dans une dynamique qui nous fait aller de l'avant et évoluer dans nos pratiques.

On peut également dire que ces échanges sont d'un grand bénéfice pour les élèves qui découvrent des professeurs qui forment une véritable équipe avec des exigences communes qui ne se limitent pas à des consignes mais qui se traduisent en actes.

Ils ont pris l'habitude au fil des années de nous voir assister à leurs cours et ont vite compris qu'ils avaient tout à y gagner.

Ces échanges me manquent beaucoup à l'heure actuelle.

Le Collège dans lequel je travaille actuellement, n'est pas encore dans les habitudes d'échanger sur nos méthodes (il est déjà difficile de se mettre d'accord sur les contenus !!) Ici, pas de tradition de concertation. Chacun travaille pour soi.

C'est donc une chance que de pouvoir ouvrir les portes des classes : c'est un signe de bonne santé pédagogique et didactique !

**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 !

## Pratiques d'évaluation

### ◆ EVALUER PAR COMPETENCES ET PAR PALIERS DE MAITRISE

Alfred BARTOLUCCI  
Formateur CEPEC

L'accueil réservé à l'ouvrage « La constante macabre » d'André ANTIBI, montre s'il en était besoin que la question de l'évaluation se pose avec une forte acuité. Celui-ci souligne de façon simple et frappante divers travers de nos pratiques d'évaluation de la construction des épreuves à la communication des résultats où en fin de compte, quel que soit le niveau des élèves, il y a toujours dans un contrôle qui se respecte, un certain nombre d'élèves à ne pas avoir le « moyenne ! ». Même ce problème dit de « La constante macabre » était résolu, demeurerait un autre problème : celui de dire en fin de compte et au-delà de la note, ce que savent faire les élèves !

Dans cet article nous proposons un cadre qui pourrait **aider une équipe par cycle ou par discipline à mieux identifier ce que « savent effectivement faire » les élèves et ce quel que soit leur niveau de réussite**. Nous terminons notre proposition par une illustration pour la classe de quatrième en mathématiques,

#### ◆ DIRE CE QUE SAVENT EFFECTIVEMENT FAIRE LES ELEVES

##### 1. Ce qu'évaluer veut dire

Une première ambiguïté réside dans le fait que la représentation que se fait chaque individu sur l'évaluation scolaire et ses attentes naturelles sur ses fonctions, sont influencées par :

- **une diversité de conceptions souvent implicites** : C'est quoi un bon élève ? A quoi sert l'école ? C'est quoi réussir ? Qu'est-ce qu'apprendre ? Qu'est ce que savoir ?

- **une variété de systèmes de valeurs** : si chacun est d'accord pour former des jeunes autonomes, responsables, ayant le sens de l'effort, portés à relever des défis et ouverts à l'autre, de nombreuses divergences existent quant aux valeurs fondant les actions pédagogiques qui doivent y conduire (regard à porter sur l'élève, place de l'élèves, nature et place des exigences de savoir, regard et prise en compte « de la difficulté » et de l'erreur, modalité de valorisation de l'excellence, limites qu'on se donne pour différencier les parcours...).

Ces influences sont de plus marquées par des coutumes d'exigences qui se sont forgées dans chaque discipline souvent évoquées mais rarement explicitées et justifiées. En fin de compte, si on invite souvent l'évaluation dans le discours sur les pratiques de classe et en particulier si en termes d'évaluation formative des évolutions marquantes se sont produites, on a toujours du mal à se donner sur un niveau, sur un cycle ou sur un établissement des éléments de cohérence qui permettraient de qualifier ce que maîtrise un élève en fin de formation.

Rappelons les différentes fonctions que l'on peut attendre de l'évaluation pédagogique :

- Dire ce que ça vaut, dire où se situe l'élève, dire l'écart de ce que l'élève peut traiter par rapport à la norme.
- Dire pour une situation donnée ce que sait faire l'élève, ce qui est réussi, dire jusqu'où il sait faire, dire les conditions dans lesquelles il sait faire.
- Dire pour une situation à maîtriser ce qui est à améliorer, identifier les obstacles à

franchir, rendre explicites les démarches suivies, aider au choix de buts personnalisés pour des échéances discutées.

## 2. L'entrée en scène des compétences

Depuis plus de vingt ans, au CEPEC, divers groupes dans une variété de didactiques ont travaillé à finaliser la formation dans un domaine en termes de compétences. Une compétence, selon Pierre Gillet, se définit comme un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schéma opératoire et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche problème et sa résolution par une action efficace. Dans l'ouvrage collectif sous la direction de Pierre Gillet, «Construire la formation» aux éditions ESF (1991) une méthode assez générale de construction d'un plan de formation pouvant s'appliquer à toutes les disciplines est présentée.

Nous renvoyons à l'ouvrage pour l'ensemble de la démarche. Ici, nous voulons aborder la question de la définition d'un référent en terme de compétences qui autorise la reconnaissance et la valorisation, pour une compétence donnée, de la maîtrise de seuils de compétence en référence à des paliers pré définis.

Dans une discipline donnée et dans une classe précise la réponse aux questions suivantes est essentielle :

- que développer chez nos élèves ?
- comment s'assurer de ce savent faire effectivement nos élèves ?

## 3. Expliciter le référentiel de formation

Si le projet éducatif assure une fonction fédérative, au nom de valeurs partagées à propos du type de jeune que l'on veut former, dans chaque domaine de formation on se doit de sélectionner les compétences sur lesquelles se fondera la formation.

Pour un domaine de formation nous proposons une démarche possible pour engager cette sélection :

- Réaliser un inventaire des activités significatives que les élèves devraient maîtriser dans le domaine à un niveau de classe donné. Le caractère significatif renvoie à ce qui est attendu en terme de

maîtrise par un élève de la classe, au fait que ces activités articulent un nombre conséquent de savoirs et de savoir-faire du programme mais aussi que leur traitement met en jeu un ensemble de capacités et d'attitudes et donc contribue à leur développement chez les formés.

- Rassembler ces activités par familles : chaque famille ayant une unité de démarche globale même si ces activités peuvent être de formes différentes. Une famille de telles activités est définie par le fait qu'elles engagent le même schéma global d'action : c'est ce que nous appellerons compétence. Ainsi une compétence est définie par un schéma global d'action articulant un ensemble de savoirs, de savoir-faire mais aussi diverses habiletés cognitives, psychomotrices et affectives.
- S'assurer qu'au travers des compétences sélectionnées on traite bien tous les éléments inscrits dans les programmes officiels. Pour cela il s'agit de repérer dans chaque «compétence» sélectionnée les «exigibles» des programmes qui sont impliquées dans les activités attachées à la « compétence » et éventuellement de reprendre certaines formulations.
- Pour chacune des compétences stabilisées envisager des situations d'évaluation «sommative». Sur cette base, formuler des indicateurs de réussite (indices observables qui font dire que l'élève est compétent) et définir des paliers de « maîtrise ».

## 4. Définir des paliers de compétence.

Pour une compétence donnée, les divers paliers donnent un aperçu de ce que pourrait être le processus de développement de la compétence : cohérence dans l'enchaînement des paliers en terme de savoirs, de difficultés et d'exigences. Chaque palier prend en compte un degré de difficulté, de complexité mais les divers paliers ne décomposent pas la démarche de traitement attachée à une compétence : chaque palier «reste» une compétence avec son caractère global et complexe.

Ajustés en fonction d'élèves réels, ils permettent aussi de sortir du classique « acquis – en voie d'acquisition – non acquis » pour reconnaître et valoriser un seuil de maîtrise. S'il en faut plusieurs pour positionner l'ensemble des élèves d'une



classe, il n'en faut pas trop pour ne pas s'y perdre. Leur formulation doit être accessible à chaque élève afin qu'il puisse s'en servir pour se positionner.

## 5. Principes pour travailler une compétence prioritaire :

- Communiquer aux élèves le projet d'année par compétences (enjeux et objectifs) : il est important que dès le début d'année de formation les élèves se donnent une visibilité sur ces compétences.
- A différents moments de la progression choisir une situation d'entrée référée à une compétence et étant relativement à la portée des élèves. Le traitement de situations d'entrée constitue une situation d'évaluation diagnostic permettant :
  - aux élèves de progresser dans la représentation globale des tâches référées à la compétence.
  - de hiérarchiser les objectifs d'apprentissage qui suivront dans les temps d'activités de la séquence et qui aideront les élèves à progresser dans la maîtrise de la compétence
  - de poser des hypothèses de besoins éventuels renvoyant à des séances d'activités différenciées.
- Vivre des situations variées de formation à chaque compétence. Amener à certains moments les élèves à se distancier par rapport à ce qui se passe dans les situations vécues. Par exemple après une situation traitée seul ou en groupe, organiser un temps de débat dans la classe sur la démarche suivie, les obstacles rencontrés. Ce temps est propice à ce que progressivement les élèves construisent des outils d'analyse de leur travail et qu'ils s'en servent pour se positionner.

## 6. Reconnaissance et valorisation

La reconnaissance des réussites de chaque élève se fait à divers moments et en fonction de situations particulières, par l'élève lui-même, avec la régulation d'un petit groupe de pairs ou la médiation de l'enseignant :

- Dès le début d'une unité de formation (situation d'entrée).

- En cours d'activités dans une séquence sans intention a priori de procéder à une telle reconnaissance.
- Dans le cadre d'une « mise à l'épreuve » choisie par le formé, à un moment anticipé par l'enseignant ou le formé.
- En fin d'unité dans le cadre d'une sélection des réussites significatives (positionnement / référent)

Ces reconnaissances de réussites peuvent être valorisées (après amélioration éventuelle) en étant regroupés dans une chemise des réussites par compétence. Certains travaux peuvent être renvoyés à des améliorations ultérieures : « défis ». Pour certains travaux (productions orales...) ce n'est pas la production qui est placée dans la chemise des réussites mais une attestation de réussite qui décrit la tâche et caractérise la réussite.

La reconnaissance des réussites se fait sur la base d'indicateurs plus ou moins explicités (en fonction du moment où on se trouve dans la progression des apprentissages mais également en référence à un palier de compétence).

## 7. Validation de la formation

A divers moments de la formation, pour une compétence, on place les élèves en situation de qualifier leur réussite sur la compétence : ici le positionnement se fait sur la base d'indicateurs de réussite et de paliers « stabilisés » pour les élèves. Sur cette base, l'enseignant valide et atteste un état de compétence : formulation qualifiant le seuil de maîtrise manifesté par l'élève sur un palier de compétence sur la base de différents travaux.

### ◆ UNE ILLUSTRATION EN MATHÉMATIQUES (CLASSE DE QUATRIÈME)

#### 1. Quelles compétences mathématiques en quatrième ?

Pour répondre à cette question nous avons inventorié les problèmes qui donnent du sens aux mathématiques en quatrième et qui intègrent des apprentissages significatifs en regard des savoirs et savoir-faire mais aussi des exigences « normales ». Par problème, nous entendons activité globale, ayant un caractère adapté de familiarité pour l'élève qui lui permet de l'appréhender mais à une seule question donc

nécessitant pour l'élève une exploration pour concevoir un schéma de traitement à plusieurs étapes.

Sur la base de cet inventaire de problèmes que les élèves devraient être en mesure de résoudre en fin de quatrième nous avons regroupé ces problèmes en quatre grandes familles :

- **Problèmes de planification de calculs numériques ou / et algébriques** à une seule question et à plusieurs étapes. Dans ce type de problème il s'agit globalement d'enchaîner une suite de calculs, certains pouvant être de nature algébrique (équation ou transformation d'écriture) pour en fin de compte produire une réponse numérique. Ainsi, il s'agit de repérer, sélectionner et traduire les données utiles, identifier les opérations à faire et les règles ou propriétés à utiliser, envisager l'organisation de diverses étapes de calculs et de les réaliser en contrôlant l'algorithme en jeu et le résultat obtenu et finalement rédiger l'ensemble de la démarche suivie et le résultat obtenu non sans contrôler sa vraisemblance par rapport au contexte donné.
- **Problèmes de construction et contrôle d'un enchaînement déductif** à une seule question et à plusieurs étapes. Dans ce type de problème il s'agit d'organiser à partir d'informations connues et à partir de propriétés indiscutables un ensemble de chaînons déductifs qui aboutissent à une conclusion à démontrer. Ainsi, il s'agit de trier et de classer les informations données, d'en traduire d'autres pour avoir un schéma général des informations sur lesquelles on peut prendre appui. Il s'agit à partir de cet ensemble d'explorer les propriétés que l'on pourrait utiliser à différentes étapes de l'enchaînement. Ensuite il s'agit de poser la première étape et de construire les étapes suivantes. Le travail se termine par une rédaction des divers chaînons en contrôlant la validité de leur construction, celle des articulations entre chaînons et la cohérence de la conclusion avec la question posée.
- **Problèmes de sélection et retraitement de données** pour répondre à une demande à partir de données fournies sous diverses formes (tableau, graphique,

extension...). Dans ce type de problème il s'agit d'exploiter des données en les sélectionnant, transformant leur mise en forme pour répondre à une question dont la réponse n'apparaît pas sous la forme donnée. Il s'agit de reformuler la demande en liant le contexte, les données, ce qu'on peut faire, de sélectionner, trier, classer ou mettre en ordre certaines données, choisir des mises en forme adaptées au traitement de la demande telle qu'on se la représente, de traduire une représentation en une autre (tableaux, graphiques...) plus « parlante » et / ou de mobiliser des calculs adaptés (proportionnalité, statistiques...), d'organiser les étapes du traitement et de les mettre en œuvre pour enfin organiser et rédiger les éléments de réponse par rapport à la demande faite (la rédaction finale faisant apparaître la démarche suivie et la réponse à la question posée).

- **Problèmes de construction d'une figure complexe** (plusieurs étapes) aux instruments de dessin (infos données par une figure à main levée et / ou du texte). Dans ce type de problème il s'agit d'envisager une suite d'étapes de constructions qui permettent d'obtenir une figure donnée. Il s'agit d'identifier les figures simples et les propriétés qui interviennent dans les étapes du tracé, de traduire certaines informations à partir de propriétés pour avoir des éléments géométriques de la figure globale à construire. Ces éléments étant définis, il s'agit d'identifier un démarrage possible du tracé, d'envisager une mise en étapes de la construction et de la réaliser en étant vigilant à sa justesse géométrique et à la précision des tracés.

Chacune des quatre familles de problèmes détermine une compétence, qui référée aux contenus des programmes de quatrième et à des élèves particuliers permet de définir des indicateurs observables de compétence mais aussi des paliers pour une différenciation des réussites.

## 2. Pour une compétence donnée comment définir des paliers de maîtrise ?

Nous présentons une approche de cette question pour la compétence « Problèmes de planification

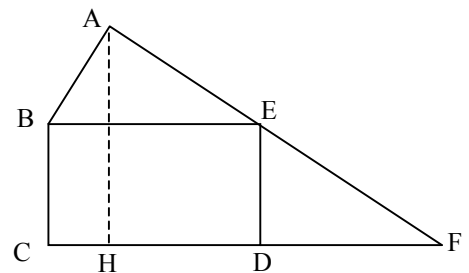
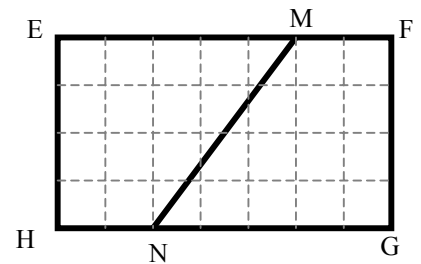
de calculs numériques ou / et algébriques à une seule question et à plusieurs étapes »

On s'est donné une série de problèmes à une seule question, dont le but est de « produire » par enchaînement d'étapes de calculs numériques ou algébriques une réponse numérique. Certains paraissent renvoyer à un traitement sans difficulté et pourtant, si on les propose à des élèves de fin de collège, la réussite n'est pas assurée : les élèves maîtrisent souvent un ensemble d'algorithmes de traitement mais ne savent pas

les mobiliser dans un schéma global de traitement. Cela montre, s'il en était besoin, qu'une formation qui prend comme orientation la maîtrise de compétences mathématiques chacune renvoyant à un schéma global de traitement, devrait améliorer le profil de formation. D'autres renvoient à des activités d'applications classiques mais que l'on ne donnerait à résoudre à des élèves de quatrième qu'avec des questions intermédiaires. D'autres enfin, présente une réelle difficulté stratégique de résolution.

## Problèmes :

- J'achète 3 paquets de copies simples à 1,80 € le paquet et j'achète aussi 2 paquets de copies doubles à 2,40 € le paquet. Quelle somme va me rendre le marchand si je paie avec un billet de 20 € ?
- Un champ rectangulaire de 111 m de long a une largeur égale aux  $\frac{2}{3}$  de la longueur. Quel est le périmètre de ce champ ?
- RST est un triangle rectangle en R.  $ST = 39$  cm ;  $\hat{T} = 38^\circ$  Calculer le périmètre du triangle RST ?
- J'achète 1,6 kg de pêches à 1,80 € le kg, 9 œufs à 1,80 € la douzaine et 400 g de gruyère. Je paye 7,83 €. Quel est le prix au kg de gruyère ?
- Un champ rectangulaire a sa largeur égale aux  $\frac{2}{3}$  de sa longueur. Son périmètre est de 200 m. Quelle est son aire ?
- EFGH est un rectangle de dimensions 7 sur 4. [MN] partage ce rectangle en 2 figures dont les dimensions sont définies par le quadrillage. Quel est le périmètre de la figure EMNH ?
- Mon père m'a acheté une bicyclette neuve et s'en est acheté une pour lui. La sienne est un modèle moins perfectionné et coûte 30,18 € de moins que le mien. Sachant qu'il a payé 2439,40 € pour les deux vélos, quel est le prix de mon vélo ?
- La vue de face d'un hangar est représentée par le schéma ci-contre. BCDE est un rectangle, BAE est un triangle rectangle en A, (AH) est la hauteur issue de A du triangle ABE. Les points A, E et F sont alignés ainsi que les points C, H, D et F. On donne (l'unité étant le mètre) :  $AB = BC = 6$  ;  $EB = 10$  ;  $AF = 18$ . Calculer la hauteur AH du hangar.
- Une pyramide de 9 cm de hauteur a pour base un triangle rectangle et isocèle de 10 cm d'hypoténuse. Quelle est la valeur exacte de son volume en décilitres.
- On achète 1800 grammes d'un rôti de bœuf à 10,26 € le kilogramme. Ce rôti sera servi à 12 personnes. Quels est le prix d'une part ?
- M. Dupond coiffeur veut rénover son atelier. Son architecte a prévu une dépense totale de 23784 €. L'entreprise RENOV lui propose de faire les travaux pour 22259 €, l'entreprise MAGASIN CHIC offre une réduction de 7 % sur le prix prévu par l'architecte. Quelle entreprise devrait emporter le marché.
- Un fleuriste propose à ses clients un bouquet de cinq roses, quatre iris et six tulipes : le prix est de 35 €. Le prix d'un iris est la moitié du prix d'une rose. Le prix d'une tulipe est le triple du prix d'une rose. Quel est le prix d'un bouquet comportant trois roses et un iris ?



De cette liste (que nous limitons ici pour une question de place) nous avons défini cinq paliers de complexité.

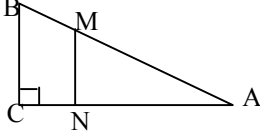
### Paliers de compétences :

1. Les problèmes n'impliquant que des savoirs anciens courants en situation familière (1, 7 et 10 de la liste précédente).
2. Résoudre un problème impliquant des savoirs anciens et nouveaux en situation familière (4 et 11 de la liste précédente).
3. Résoudre un problème n'impliquant que des savoirs anciens mais en situation nécessitant une adaptation de la démarche ou une maîtrise approfondie des savoirs (2 et 5 de la liste précédente).
4. Résoudre un problème impliquant des savoirs anciens et nouveaux en situation nécessitant une adaptation de la démarche ou une maîtrise approfondie des savoirs (3, 6 et 8 de la liste précédente).
5. Résoudre un problème nécessitant une exploration de possibles et impliquant une rupture avec ce que la situation donnée pousserait naturellement à faire (9 et 12 de la liste précédente).

Ce sont ces cinq paliers que nous avons retenus pour une gradation des quatre compétences que nous avons retenues pour la classe de Quatrième.

### Tableau de synthèse :

<b>Compétence :</b> Résoudre un problème de planification de calculs arithmétiques ou géométriques en quatrième.			
<b>Paliers</b>	<b>Description des paliers</b>	<b>Planification de calculs 4<sup>ième</sup></b>	<b>Exemple</b>
<b>1</b>	Résoudre un problème n'impliquant que des savoirs anciens courants en situation familière.	Résoudre un problème de planification de calculs (arithmétique, géométrie) limité au calcul d'un résultat sur la base d'une démarche « naturelle ».	<ul style="list-style-type: none"> <li>• J'achète 3 paquets de copies simples à 1,80 € le paquet et j'achète aussi 2 paquets de copies doubles à 2,40 € le paquet. Quelle somme va me rendre le marchand si je paie avec un billet de 20 € ?</li> </ul>
<b>2</b>	Résoudre un problème impliquant des savoirs anciens et nouveaux en situation familière.	Résoudre un problème de planification de calculs (arithmétique, géométrie) sur la base d'une démarche « naturelle » impliquant des savoirs de l'année en cours : géométriques (Pythagore, cosinus...) ou numériques (écriture scientifique, fractions...)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ABC est un triangle rectangle en C. AB = 2,1 cm BC = 3,5 cm. Quel est le périmètre du triangle.</li> </ul>
<b>3</b>	Résoudre un problème n'impliquant que des savoirs anciens mais en situation nécessitant une adaptation de la démarche ou une maîtrise approfondie des savoirs.	Résoudre un problème de planification de calculs (arithmétique, géométrie) impliquant des savoirs courants anciens sur la base d'une démarche posant un problème de choix d'étapes ou d'enchaînement d'étapes (un résultat partiel intervenant dans un autre résultat partiel).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• J'achète 1,6 kg de pêches à 1,80 € le kg, 9 œufs à 1,80 € la douzaine et 400 g de gruyère. Je paye 7,83 €. Quel est le prix au kg du gruyère ?</li> <li>• Un champ rectangulaire a sa largeur égale aux 2/3 de sa longueur. Son périmètre est de 200 m. Quelle est son aire ?</li> </ul>
<b>4</b>	Résoudre un problème impliquant des savoirs anciens et nouveaux en situation nécessitant une	Résoudre un problème de planification de calculs (arithmétique, géométrie) impliquant des savoirs anciens	<ul style="list-style-type: none"> <li>• RST est un triangle rectangle en R. ST = 39 cm ;  <math>\hat{T} = 38^\circ</math> Calculer le</li> </ul>

	adaptation de la démarche ou une maîtrise approfondie des savoirs.	et nouveaux sur la base d'une démarche posant un problème de choix d'étapes ou d'enchaînement d'étapes (un résultat partiel intervenant dans un autre résultat partiel).	périmètre du triangle RST ?
<b>5</b>	Résoudre un problème nécessitant une exploration de possibles et impliquant une rupture avec ce que la situation donnée pousserait naturellement à faire.	Résoudre un problème de planification de calcul pour lequel la démarche « spontanée » n'est pas opérante.	$BC = 6$ $MN = 4,5$ $AN = 6$ et $AM = 7,5$ Calculer l'aire du triangle ABC 

Ce référent permet dès le début de l'année, de former les élèves à résoudre des problèmes complexes même s'ils ne sont pas difficiles plutôt que de les exercer, hors contextes, à maîtriser un ensemble de « techniques » qu'ils ont après coup des difficultés à mobiliser en situations. Pour l'évaluation, ce référent permet, grâce aux paliers de compétences, de mieux situer chaque élève sur un seuil de maîtrise et par là de sortir du dilemme « acquis – non acquis ».

# 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