

Sommaire

Editorial :
Socle Commun de
Compétences et de
Connaissances : des
pistes de travail sont
ouvertes

Page 3

A. BARTOLUCCI

Mathématiques et
Socle Commun :
quelle articulation
entre « socle » et
« programmes » ?

Page 4

A. BARTOLUCCI

Le tutorat : quels
enjeux ? Quels
objectifs et limites ?

Page 14

P. LE REUN

Pour faire un
premier bilan sur le
PPRE

Page 20

A. BARTOLUCCI

Repenser
l'organisation pour
mieux répondre
aux besoins des
élèves

Page 33

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

Charles Bossi

Jean Claude Meyer

Valérie Soubre

Maquette et mise en page :

Laurent Champredonde

Couverture : sur une idée de

François Catrin

ISSN 1286-546X

CEPEC de LYON
14 Voie romaine
69290 CRAPONNE

Tél : 04 78 44 61 61

Fax : 04 78 44 63 42

e-mail : publications@cepec.org

Site Internet : www.cepec.org

Collégissime !

Editorial

◆ SOCLE COMMUN DE COMPETENCES ET DE CONNAISSANCES : DES PISTES DE TRAVAIL SONT OUVERTES

Alfred BARTOLUCCI
Formateur CEPEC

Le socle commun définit par la loi ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire, sous peine de se trouver marginalisé culturellement et socialement. Le texte du socle met l'accent sur la capacité des élèves à mobiliser leurs acquis dans des tâches et des situations complexes et diverses, à l'Ecole et dans la vie. Il se pose comme un engagement de la Nation envers la jeunesse à garantir à tous les élèves la maîtrise effective de ce socle. Il s'agit d'un « pari ». Les enjeux associés au socle commun font qu'il est d'une autre nature qu'une simple mesure ministérielle conjoncturelle.

La présentation du contenu du socle est encore vague dans son périmètre. Des questions se posent sur comment s'engager dans sa mise en œuvre. Mais le « cahier des charges » qui lui est associé, notamment l'obligation de « résultats effectifs et vérifiables » et bien plus interpellant en terme de changements des pratiques à négocier dans chaque équipe. Ici, le « comment faire » dépasse les questions de procédures. Pour chaque Collège, mettre en œuvre le socle relève d'une mobilisation collective pour engager dans la durée, avec une nécessaire progressivité et en limitant les « essais-erreurs » coûteux pour les équipes, les mutations nécessaires. L'accompagnement de l'équipe éducative dans cette démarche est essentiel pour se préserver de l'illusion « simplificatrice » ou de confusions « technicistes » mais aussi pour maintenir la distance nécessaire entre pilotage et mise en œuvre.

Se préparer à la mise en œuvre du socle commun engage un travail sur le référent proprement dit : pour quel pilier du socle, pour quelle sélection de compétences avec quels outils et selon quelles modalités va-t-on engager un

travail collectif (toutes disciplines) sur le socle et avec quels indicateurs de pilotage et d'effets ?

La planification des actions à mener, avec des phases progressives, réalistes et significatives d'avancées maîtrisées doit contribuer à installer les changements de fond durables dans la philosophie du socle commun : formation par compétences, différenciation par paliers, évaluation des élèves par seuils de maîtrise. Ce sont là des caps à tenir pour les amorces engagées pour éviter des « essais » sans perspectives propices à des errements coûteux pour chaque équipe.

Dans ce numéro de Collégissime, un article aborde **la question du socle sous la forme d'un exposé** qui après des éléments de compréhension propose des principes et des pistes de mise en œuvre. Deux autres articles sont **connexes au socle**, un sur **les enjeux et les limites du tutorat**, l'autre sur le **PPRE** qui devrait être un outil de régulation pour la prise en compte des besoins du socle. Enfin un dernier article revient sur **la question du temps scolaire**, déjà abordée dans ces pages et qui nous n'en doutons pas, sera incontournable dans la réflexion sur la mise en œuvre du socle

Avant de clore ce propos nous devons faire appel à votre compréhension pour le délai pris pour la parution de ce numéro. Nous allons œuvrer pour assurer une régularité dans la parution des prochains numéros.

N'hésitez pas à nous faire part de vos expériences, de vos réactions et suggestions. Le projet de la revue Collégissime est d'être un support de communication et de réflexion sur les pratiques. Merci encore pour votre confiance.

Collégissime ! Nouveaux programmes

◆ MATHEMATIQUES ET SOCLE COMMUN : QUELLE ARTICULATION ENTRE « SOCLE » ET « PROGRAMMES » ?

Alfred BARTOLUCCI
Formateur CEPEC

Nous présentons ici le texte d'un exposé sur le socle commun tenu par Alfred BARTOLUCCI aux journées de L'APMEP (Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public) à Besançon le 29 octobre 2007. Bien que ce texte s'adresse à des enseignants de mathématiques, sa lecture peut avoir de l'intérêt pour les enseignants de toutes les disciplines.

I. SE DONNER UNE COMPREHENSION DE CE QU'EST OU POURRAIT ETRE LE SOCLE.

A. Depuis plus d'un siècle longue maturation de l'idée de socle ou utopie...

1882	«L'objectif de l'enseignement primaire n'est pas d'embrasser, sur les diverses matières qu'il touche, tout ce qu'il est possible de savoir, mais de bien apprendre dans chacune d'elles ce qu'il n'est pas permis d'ignorer » Jules FERRY cité par LELIEVRE C. in <i>Changer l'école pour aller où ?</i> 8 mars 2004
1947	L'enseignement français se propose de donner à tout homme, aussi humble que soit son origine, le minimum de connaissances indispensables pour faire de lui un citoyen conscient, pour enrichir son esprit et élargir son horizon. Plan Langevin Vallon 1947
1995	« Des programmes nationaux devraient définir le minimum culturel commun, c'est à dire le noyau de savoirs et de savoir-faire fondamentaux et obligatoires que tous les citoyens devraient posséder ». Pierre BOURDIEU 1985 Rapport du Collège de France
1999	« Le Collège doit mieux définir les savoirs et les compétences qu'il peut attendre de tous, afin de mieux identifier et hiérarchiser les priorités [...]. Ce qui suppose une réflexion sérieuse sur les compétences et les connaissances qui doivent constituer le socle commun d'une génération » Rapport DUBET 1999.
2003	« L'enseignement ne se suffit pas à lui-même et d'ailleurs un enseignement strictement réduit à lui-même ne pourrait exister » Réflexion débat THELOT
2005	Loi d'orientation « priorités pour élever le niveau de formation des jeunes Français : faire réussir tous les élèves »

B. Une lecture critique de ces 50 dernières années.

Alors que le Collège dit unique fait débat, C. Baudelot et R. Establet dans leur étude « **Le niveau monte** » (Le Seuil 1989) s'appuient sur les résultats aux tests généraux de deux générations d'appelés du contingent (1967 et 1982) passés lors des trois jours pour relever que le niveau s'améliore mais avec des nuances :

- pour les 40% en tête des deux groupes les résultats se sont très nettement améliorés.
- pour les 40 à 45 % suivants s'il y a amélioration elle est moins sensible.
- pour les 15 à 20% restants les résultats se sont nettement dégradés.

Leur étude fait apparaître que la polémique entre les tenants de « le niveau monte » et de ceux de « le niveau baisse » a dissimulé un fait essentiel : l'élévation générale du niveau n'a exercé sur une quantité non négligeable d'élèves aucun effet d'entraînement. « Il n'y a aucune raison que les choses s'améliorent tant qu'on comptera sur la hausse du plafond pour élever le plancher ! ». Il y a là, un argument fort pour sortir de

la polémique relative à l'évolution supposée du niveau des élèves et pour poser la question d'acquis planchers qu'aucun élève se devrait de maîtriser.

Comme le souligne Claude LELIEVRE en passant à la scolarité obligatoire à 16 ans (1959) et en rassemblant toutes les filières existantes sous le même toit (création des CES 1963) on a mieux organisé la gare de triage pour une bonne orientation de tous les bons élèves : recrutement élargi des élites mais on a délaissé la question du sens de cette prolongation de la scolarité pour tous. La suppression des trois filières en 1977 s'est fait en conservant un fonctionnement réglé idéalement par la culture d'élite requise. Les difficultés conséquences ont été traitées par une inflation de « mesures » pédagogiques et organisationnelles, la question du minimum que chacun devrait maîtriser restant longtemps tabou.

C. Les données du socle commun.

La maturation a été longue. Le débat national animé par Claude Thélot (2003 – 2004) s'est ressaisi de cette question « quel sens à la prolongation de la scolarité à 16 ans pour tous les élèves ? » La Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 a concrétisé une réponse en adoptant dans son article 9 « La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. »

1. La Loi a été votée par la représentation du peuple
2. Elle marque un engagement de la Nation envers sa jeunesse : Poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel, partager les valeurs de la République.
3. L'enseignement obligatoire ne se réduit pas au socle commun : les exigences des programmes ne se confondent pas avec le socle.
4. La validation du socle se fait sans compensation entre les diverses compétences : pour que la maîtrise du socle soit validée, chaque compétence du socle doit être validée.
5. En définissant ce qu'aucun élève ne doit ignorer la loi fixe une double exigence. A l'obligation d'assiduité scolaire pour l'élève est adjoint le droit de savoir pour chaque élève : l'école doit tout faire pour que chaque élève maîtrise le socle afin de répondre à la nécessité pour lui de savoir (Besoin pour continuer à se former, pour vivre en société).
6. Le socle est défini en terme de connaissances mais aussi de compétence. La connaissance renvoie à de la maîtrise référée à du global et du complexe, combinaison de connaissances, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, d'attitudes. Ce terme de compétence sera sans doute un point clé dans la mise en œuvre du socle d'autant que ses usages dans les textes officiels existants est pour le moins peu univoque.
7. Tous les enseignements ont un rôle à jouer pour les diverses compétences du socle : chaque compétence requiert la contribution de chaque discipline et réciproquement.
8. Le socle commun s'acquiert dans la durée : une progression est envisagée par paliers adaptés aux rythmes des apprentissages (CE1; CM2; 3ième) mais aussi aux rythmes des acquisitions de chaque élève.
9. Les besoins particuliers relatifs aux divers seuils d'acquisitions liés à chaque palier sont impérativement traités. Les PPRE (programmes personnalisés de réussite éducative) consistant en un plan coordonné d'actions, conçues pour répondre aux difficultés d'un élève, formalisé dans un document qui en précise les objectifs, les modalités, les échéances et les modes d'évaluation. Il est élaboré par l'équipe pédagogique et discuté avec les parents. Il est également présenté à l'élève qui doit en comprendre la finalité pour s'engager avec confiance dans le travail qui lui est demandé. (obligation de résultat en fin de parcours).

D. La définition du socle commun en sept PILIERS de compétences

On retrouve dans le descriptif des piliers la référence à des champs de formations plus ou moins liés à de l'existant :

- Apparemment anciens.
 - La maîtrise de la langue française.

- La pratique d'une langue vivante étrangère
 - La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication (référence au B2i).
- De l'existant ... renouvelé.
- Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique. Ici la nouveauté est le regroupement dans le même « pilier » des disciplines « sciences » mais aussi des mathématiques. Si le rapport Bach avait déjà « osé » ce rapprochement et si la promotion de la démarche d'investigation a touché ces derniers mois les sciences et les mathématiques, une telle « officialisation » n'est pas banale par les décloisonnements qu'elle suppose.
 - La culture humaniste. S'il est difficile de sortir des « habitudes », ce pilier dépasse largement les seules disciplines « histoire » et « géographie » qui elles-mêmes ne se réduisent pas à ce pilier. Si on ne voit pas quelle discipline ne pourrait pas se référer à ce pilier il n'est pas évident pour chacune de concevoir comment intégrer dans ses objectifs les compétences de ce pilier.
- Nouveau en tant que compétence.
- Les compétences sociales et civiques.
 - L'autonomie et l'initiative.

Ces deux piliers sont nouveaux en tant qu'explicite de ce qu'il convient d'enseigner et surtout de ce que les élèves, tous, doivent maîtriser. Ce qui relevait d'exigences « de la vie scolaire » ou d'attentes « éducatives » se transforme en objectifs de formation pour chaque discipline.

II. LES REPERES POUR ENVISAGER UNE MISE EN ŒUVRE.

A. Les questions qui se posent.

- On s'assurerait que chaque élève maîtrise ce qui est indispensable... Une telle affirmation pourrait véhiculer l'idée que « ce qui est indispensable » est bien circonscrit. Ce n'est pas le cas, le B.O. qui présente le socle ne prend pas la forme d'une liste décrivant « ce qu'aucun élève ne devrait ignorer » ! Si, on retirait le « texte du socle » pour arrêter une telle liste il n'y aurait aucune assurance que pour chaque élève on serait en mesure de vérifier la réalisation de chacun de ses « items » ! Alors ?
- Le socle suppose une formation par compétence et une évaluation par paliers de compétences avec pour chacune une contribution de plusieurs disciplines... L'objectif est pédagogiquement ambitieux et exigeant. Mais quelle est la réalité des transformations profondes que peuvent assurer et conduire les enseignants, tous les enseignants ? Cependant, n'y a-t-il pas ici le risque d'en faire une « usine à gaz » ?
- Adapter le socle pour que « ses élèves » progressent paraît une évidence. Ainsi pour les sept piliers du socle et sur la base des mêmes grilles de référence chaque établissement aurait à déterminer des situations et les indicateurs de compétences adaptés à ce que ses élèves peuvent tenter comme défi de réussite. Peut-on dans ces conditions parler de socle commun ?
- Si le socle se décline en acquis « plancher » précis et communs pour tous, alors il y a le risque de standards « ridicules » pour certains élèves et inaccessibles pour d'autres. A terme, pour certains élèves et pour certains Collèges, on pourrait voir se développer une attitude dédaigneuse du style « le socle, ce n'est pas pour nous, c'est pour.... »

B. Les points clefs :

1. La compétence

Quand ce terme est utilisé par les enseignants, quand on le rencontre dans divers textes il ne désigne pas toujours « la même chose. En mathématiques, dans une large palette, le terme de compétence renvoie à deux sens extrêmes :

- **Compétence « savoir-faire »** référé à une activité très limitée, une « chaîne courte » de processus. C'est l'utilisation qui en est faite dans les programmes actuels de mathématiques : *Calculer la longueur d'un côté d'un triangle rectangle à partir de celles des 2 autres, Appliquer un taux de pourcentage.*
- **Compétence** référée à une classe de problèmes, situations globales et complexes impliquant un système de savoirs, savoir-faire, savoir-être produit d'apprentissages nombreux, intériorisés par l'individu et orientés vers ces situations. C'est ce sens de l'idée de compétence qui est défendu par le HCE dans ses recommandations pour le socle commun 23 mars 2006 : « il faut mettre l'accent sur la capacité des élèves à mobiliser leurs acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'École et dans la vie : le socle doit donc être pensé en termes de compétences ». Dans son rapport de juin 2007 l'IGEN (Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis) renforce cette conception de la compétence comme outil pour mettre en œuvre le socle : « Les compétences globales relevant directement de la résolution de problèmes ... c'est donc dans cette direction que l'effort devrait être porté dorénavant notamment dans la perspective de la mise en place du socle ». Un exemple d'une compétence spécifique en mathématiques mais globale pourrait être : *Représenter des figures géométriques et des objets de l'espace en utilisant leurs propriétés.* Ce qui est appelé compétence dans les programmes actuels étant des composantes de telles compétences globales.

La portée de l'approche par compétence

- ✓ Elle traduit ce qu'il faut enseigner en explicitant les maîtrises globales que les élèves doivent manifester.
- ✓ Elle facilite le dialogue avec les élèves sur les « buts » à atteindre, des clarifications sur leurs marges d'initiatives et d'implication dans leurs apprentissages, une mise en responsabilité leur évaluation, leur positionnement sur des priorités personnalisées discutées.
- ✓ Elle permet à l'enseignant à la fois un questionnement sur la pertinence de la progression des apprentissages qu'il projette et une analyse à priori de l'efficacité des situations qu'il envisage.

2. Les paliers de compétence

L'entrée par les compétences se finalise dans le repérage de ce que maîtrisent les élèves. Aussi, l'évaluation, pour une même compétence, du fait de son caractère global et complexe, ne peut pas se sanctionner par trois possibilités : acquis, non acquis, en voie d'acquisition. Dans une logique de formation, le positionnement pour un élève donné relatif à sa maîtrise d'une compétence à divers moments des apprentissages gagne à se référer à des paliers de compétence. Mais cette notion de paliers doit être clarifiée. On peut expliciter des paliers en référence à la norme de ce que devrait savoir l'élève à un niveau donné ou encore en prenant en compte son état de maîtrise et en projetant une « échelle » de progrès. L'amalgame entre ces deux conceptions serait porteur de confusions :

- Palier comme exigence « posée » de maîtrise à atteindre par tous les élèves à un niveau donné : ce que je dois savoir-faire en ... Dans les textes relatifs à la mise en œuvre du socle on prévoit trois paliers d'évaluation : CE1 ; en CM2 ; en troisième... On est ici dans une logique de pilotage global du système, une mesure de conformité de ce que maîtrise l'élève par rapport aux attentes du socle.

OU

- Palier état de maîtrise ou comme zone proximale de réussite pour un élève donné pour une compétence donnée. Ici, pour chaque compétence du socle les enseignants se donnent des paliers indicatifs et évolutifs (aucun caractère normatif), adaptés aux élèves réels. L'intention est, de façon pragmatique, de permettre pour chaque compétence et pour chaque élève d'apprécier le seuil de maîtrise (ce que qu'il sait faire, jusqu'où et dans quelles conditions) et de se donner des buts « à portée ». La définition de paliers vise à mieux reconnaître ce que

sait faire l'élève et à fixer un appui pour progresser. Aussi, sans formalisme, les différents paliers pour une compétence et pour une classe donnée peuvent se décliner en lien avec :

- ✓ La complexité des tâches réussies (pistes noire ou blanche).
- ✓ L'étendue et la diversité des situations maîtrisées.
- ✓ Le guidage, la marge d'initiatives traitée par l'élève.
- ✓ La sélection des critères pris en compte.

3. Les situations de référence

Le socle vise la formation à des compétences qui sont en rupture par rapport à des compétences spécifiquement disciplinaires... En mathématiques comment envisager la prise en compte de compétences liées aux autres piliers du socle puisque chaque discipline devrait y contribuer ? La question est essentielle mais peut-on assurer à la fois des apprentissages mathématiques solides tout en mettant en priorité d'autres objectifs de formation qui s'ils ne sont pas absents dans les pratiques de la classe de maths ne sont pas évalués en tant que tels ? Nous proposons une piste pour résoudre ce dilemme. Quelles situations sont données à vivre aux élèves au quotidien dans la classe de mathématiques ?

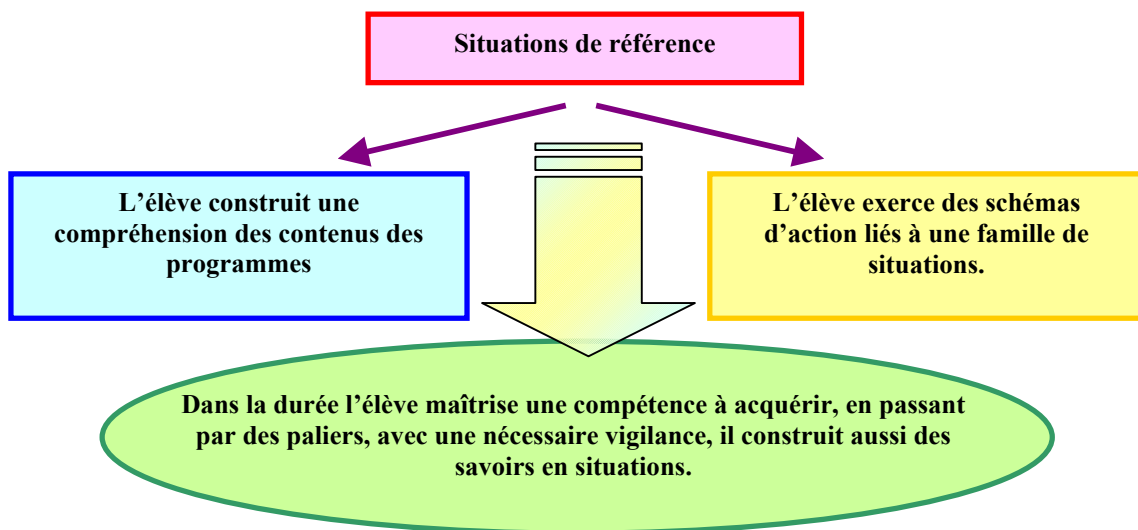
Par exemple, quelles occasions sont données aux élèves en classe de développer leur autonomie, d'exercer et de tester leur potentiel à prendre des initiatives ? Par situations de référence nous désignons toutes les situations dans lesquelles les élèves sont placés pour apprendre des mathématiques. Si on organise les séances de classe pour donner le statut d'objet à de telles situations on peut contribuer en plus des apprentissages mathématiques visés, au développement d'une compétence du socle à laquelle la situation est liée.

Donnons quelques exemples de situations de référence investies dans la classe de mathématiques :

- Faire le point après avoir résolu un problème (**pilier 1**).
- S'investir en atelier de besoin avec un plan de travail (**pilier 6 et 7**).
- Rendre compte à l'oral d'une recherche (**pilier 1 ; 4 et 7**).
- Améliorer la rédaction d'un problème (**pilier 1 ; 7**).
- Coopérer dans un groupe pour chercher (**pilier 3 et 5**).
- Reformuler les informations d'un énoncé (**pilier 1 ; 7**).
- Préparer une fiche synthèse sur un chapitre (**pilier 1 ; 3**).
- Prendre part à un débat (**pilier 1 ; 5 ; 6 ; 7**).

Un terrain d'action commun à plusieurs matières est à construire. Le tableau ci dessous illustre pour la compétence « Participer à un débat » l'état des situations de références par disciplines qui permettent de travailler naturellement la dite compétence de façon coordonnée et cohérente.

Situations de référence	Matières	Critères	Paliers
Questionnement en classe pour faire que les élèves se remémorent des pré-requis.	Maths	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qualité des arguments ▪ Qualité de l'implication ▪ Qualité de l'expression ▪ Ecoute, respect ▪ Pertinence des prises de parole. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sélection des critères pris en compte • Etendue des situations • Complexité des tâches proposées • Marges d'initiatives, guidage
Mise en commun de travaux de « recherche »			
Echanges pour définir une organisation de travaux en sous-groupes sur des thèmes à choisir.			
Echanges pour organiser des équipes.	Autres disciplines (exemple EPS)		
Discussion d'analyse après une phase de jeu.			
Préparation d'une course d'orientation.			



4. Des pistes mais des questions demeurent...

- Comment articuler les exigences propres aux acquis mathématiques avec les autres compétences du socle ?
- Le socle souligne ce qui est prioritaire dans les programmes, quel sort est fait à ce qui est au second plan et qui est aussi **LE** programme ?
- Comment organiser des apprentissages différenciés dans la classe hétérogène ?
- Comment s'y prendre pour évaluer les acquis du socle et les acquis du programme ? A quelles conditions faut-il envisager des évaluations différenciées ?
- Et si quelques élèves sont loin des acquis du socle comment prendre en compte leurs besoins ?

5. La place des compétences mathématiques

Une piste est de finaliser l'ensemble des exigences des programmes de Collège dans un nombre limité de classes de problèmes, chaque classe ouvrant à une variété de paliers de maîtrise. Exemples de cinq compétences mathématiques spécifiques couvrant l'essentiel des apprentissages visés par les programmes de Collège :

- ✓ Résoudre un problème de planification de calculs.
- ✓ Conduire des calculs pensés variés familiers.
- ✓ Réaliser une construction géométrique, lire un dessin, un plan.
- ✓ Traiter / traduire des données : tableau, graphique...
- ✓ Traiter une situation de doute.

Sur la même compétence les élèves d'une même classe peuvent s'exercer sur des paliers différents de maîtrise adaptés à leur potentiel de réussite.

➤ **Paliers pour une compétence** : Résoudre un problème avec toujours l'idée de globalité mais avec 3 paliers de complexité :

- ① mobilisant des savoirs du socle et une démarche familière.
- ② mobilisant des savoirs d'usage du programme et une démarche familière.
- ③ mobilisant des savoirs du programme et une démarche originale.

Avec ces éléments de positionnement, le traitement du socle est intégré au traitement du programme.

Illustration de paliers de compétences

Compétence « résoudre un problème de planification de calculs » (1 question, plusieurs étapes) » en classe de quatrième.

Palier 1 : Résoudre un problème mobilisant des savoirs du socle et une démarche familière.

Exemple : ABCD est un rectangle dont la longueur AB est le triple de la largeur. Sachant que $AB=6\text{cm}$ calculer son périmètre.

Palier 2 : Résoudre un problème mobilisant des savoirs d'usage du programme et une démarche familière.

Exemple : ABC est un triangle rectangle en C. $AB = 2,1\text{ cm}$ $BC = 3,5\text{ cm}$. Quel est le périmètre du triangle ?

Palier 3 : Résoudre un problème mobilisant des savoirs du programme et une démarche originale.

Exemple : ABC est un triangle rectangle en A. $AB=12/5 \times AC$ et son aire est 30 cm^2 . Quel est son périmètre ?

III. PRINCIPES ET PISTES POUR AMORCER UNE EXPERIMENTATION.

A. Des principes pour agir en cohérence avec les finalités du socle.

1. Promouvoir le sentiment de compétence.

Le socle vise à garantir à chacun ce qu'il ne saurait ignorer. Aussi, il est essentiel de faire le pari de la pédagogie de la réussite, de faire en sorte que chacun y croit, accepte de se voir progresser. Pour cela, même quand l'élève paraît en forte difficulté il faut l'aider à faire un état de ce qu'il sait faire et jusqu'où, de ce qui le bloque et à partir de quand... Si l'élève sort du jugement à priori « je suis nul en maths » pour dire « bien que pas très bon en maths, voilà ce que je sais faire », le pari du sentiment de compétence est gagné.

2. Valoriser « la confrontation aux difficultés ».

Le socle vise à assurer des compétences globales et complexes. Pour parvenir à de telles maîtrises il est nécessaire que les élèves acceptent de chercher, de sécher, de ne pas trouver tout de suite, qu'ils développent un rapport positif à la difficulté : ne pas disposer de piste de réponse c'est normal quand on apprend. Qu'ils adoptent, face à la difficulté passagère, une attitude positive liée au goût pour le défi : le savoir se construit en passant des obstacles liés à ses conceptions propres et à la nature des savoirs : hypothèse constructiviste.

3. Favoriser les marges d'initiative et la posture d'engagement.

Le socle vise à rendre compétents les élèves. L'idée de compétence renvoie à un contrat de « maîtrise » de situations et non « d'exécution » conforme de procédures. Cela suppose que les élèves soient formés à gérer des marges d'initiatives, à être en responsabilité de ce qu'il réalise, à s'engager sur sa réussite ... : psychologie de l'engagement..

B. Questionner ce qu'est évaluer pour se situer dans la philosophie du socle commun.

Pour certains élèves en difficulté en maths, comme pour ceux habituellement en tête de classe, il faut reconnaître que les épreuves successives du contrôle continu sont sans surprise quant aux résultats en terme de niveau. Quelle évaluation créer pour que la mise en œuvre du socle sorte d'une logique de performance ?

Evalue-t-on pour :

- Procéder à une distillation fractionnée des performances des élèves (sujets étagés, barèmes progressifs) en lien avec une norme sociale implicite et floue ?

OU

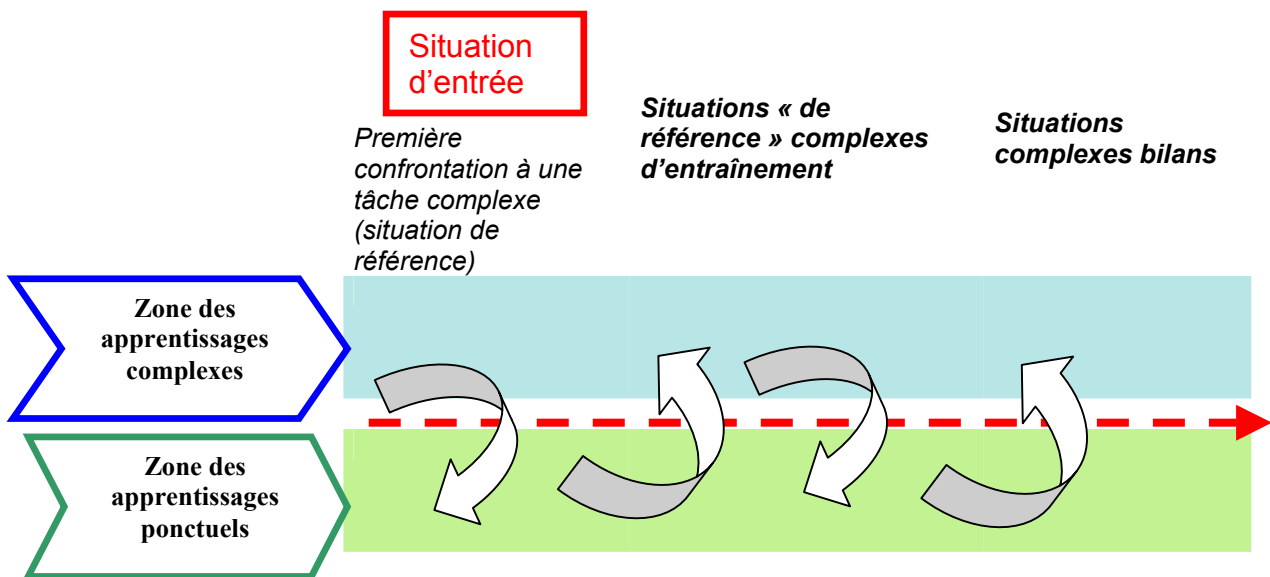
- Donner de la valeur à l'état de compétence et de savoir, au potentiel d'évolution de l'élève par l'élève avec l'accompagnement du maître ?

L'alternative n'est pas sans conséquences sur l'organisation globale de la formation et en particulier sur le choix des situations d'apprentissage.

C. « Schéma pour apprendre » afin d'éviter une ségrégation dans les apprentissages.

Une dérive dans la mise en œuvre du socle serait d'envisager une « ségrégation » dans les apprentissages : traiter de façon disjointe les visées du socle et l'ensemble des objectifs du programme. Pour s'en prémunir nous proposons un nouveau schéma pour apprendre intégrant la prise en compte des visées du socle dans du dispositif global de formation à l'ensemble des objectifs du programme.

La durée pour apprendre et se former à une compétence ...



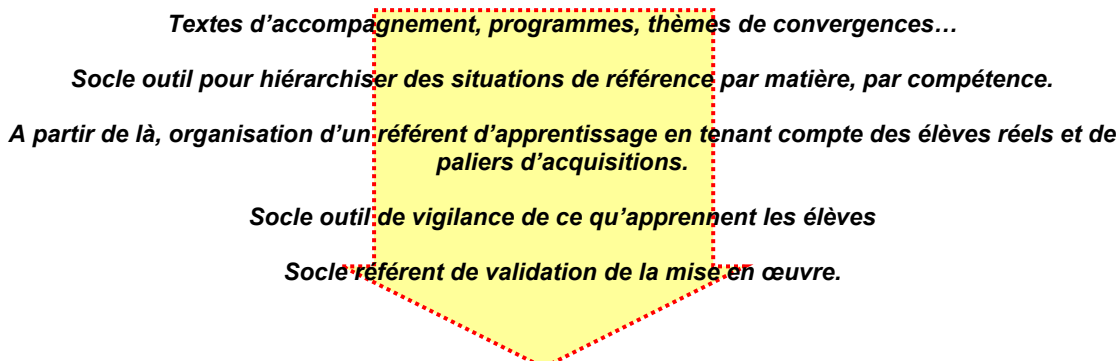
Activités centrées sur des objectifs précis d'apprentissage inscrits dans la progression et adaptés en réponse à des besoins identifiés : *Activités obstacles, activités « d'exercice », activités de « médiation », ...*

Les principes de mise en œuvre de ce schéma :

- Traiter une variété de situations complexes où intervient « le savoir » : référées à telle ou telle compétence du socle mais pouvant mobiliser toute la palette des savoirs du programme.
- Faire le point sur les démarches suivies pour en prendre conscience, les ajuster, les stabiliser, les mettre en forme et se former à les communiquer.
- Faire le point seul / avec d'autres sur ce qui est compris et ce qui pose problème, relier les situations d'une même classe de problèmes, se donner une vision globale des limites de ce qu'on a réussi et des progrès possibles.
- Expliciter des éléments particuliers du « savoir » pour mieux le cerner, le comprendre
- S'entraîner sur des objectifs précis, en réponse à des besoins différenciés identifiés, reliés à une ou plusieurs classe de problèmes et à tel ou tel palier.
- Faire des mises au point pour que chaque élève se prépare à une évaluation bilan pour chaque classe de problème et ce sur un palier particulier.

D. « Socle commun et programmes »

Le socle commun est à intégrer à l'existant : relecture du texte des programmes, mises en priorités, sélection de situations ... :



➤ *Des principes pour commencer*

Mettre en œuvre le socle ne relève pas d'une application simple de mesure mais suppose qu'on s'engage au moins sur le moyen terme. Sans doute dans un Collège donné, le plus difficile est de commencer en agissant « partiellement » en ayant à l'esprit la dimension globale :

- Ne pas se perdre dans des débats de « spécialistes », agir avec pragmatisme.
- Décider d'agir dans l'esprit du socle même si on ne commence à traiter que sur un aspect limité :
 - ✓ Travailler sur la base d'une compétence mathématique les attendus du socle...
 - ✓ Exploiter des situations de référence en lien avec une compétence du socle.
- Partager en équipe l'expérience engagée.
- S'inscrire dans la durée...

IV. QUEL BÉNÉFICE ET POUR QUELS ÉLÈVES ?

Piloter la mise en œuvre du socle nécessite de ne pas perdre de vue le pour quoi on agit. L'indicateur prioritaire de l'évaluation de la mise en œuvre du socle est la qualité de la réussite de tous les élèves et notamment de ceux qui actuellement quittent le Collège en forte situation de « désarroi » en terme d'acquis.

A. *Socle et réussite des élèves*

Quel bénéfice en retirent les élèves en terme de seuils de maîtrise des compétences ?

- Le socle permet-il de faire réussir tous les élèves ?
- Contrôler la réussite ou Valoriser la réussite pour faire réussir ?

La place faite à la réussite nécessite que l'on précise ce que réussir veut dire sinon on pourrait vivre dans la magie du slogan : « réussite de tous et de chacun ! ». Nous optons pour une réussite à deux dimensions :

1. Je réussis parce que je maîtrise un certain nombre d'éléments que tous les autres aussi maîtrisent : je ne suis pas exclu par ce que je ne maîtrise pas..
2. Je réussis parce que je maîtrise des domaines spécifiques en lien avec mes goûts, mes choix d'investissements, mon projet personnel : je me reconnais comme singulier.

B. A quoi peut-on voir que la mise en œuvre du socle est bénéfique pour les élèves ?

Quand une équipe, collectivement s'engage pour mettre en œuvre le socle, l'évaluation des effets est à anticiper pour être en mesure de repérer les indicateurs en vue de les interpréter. Voici quelques exemples d'indicateurs pour identifier des progrès.

- Les élèves ont conscience de la compétence travaillée : ils peuvent la nommer, voire la commenter en situation.
- Les élèves ont intégré des critères et des indicateurs et savent s'en servir pour s'évaluer si on leur demande ou mieux spontanément.
- Les élèves sont en mesure pour une activité de verbaliser ce qui est réussi et ce qui ne l'est pas et de préciser en quoi.
- Ils sont en mesure de faire un retour sur leur parcours, de justifier leur positionnement, de se fixer des défis.

Si cela se réalise, sans doute sera-t-on en passe de gagner le pari du socle commun.

NOUVEAUX DOSSIERS DU CEPEC

N° 75

Dispositifs d'alternance au Collège

110 pages – 15 €.

N° 76

Quels fondamentaux en mathématiques au Collège.

100 pages – 15 €

N° 77

Un dispositif de FOAD pour le C2i niveau 2 "enseignant"

120 pages – 20 €

N° 78

Le B2i à l'école primaire

104 pages – 15 €.

>> Plus d'informations sur : www.cepec.org/publications.htm

ou

Service des Publications

04.78.44.61.61 - publications@cepec.org

Collégissimo !

Pratiques pédagogiques

◆ LE TUTORAT : QUELS ENJEUX, QUELS OBJECTIFS, QUELLES LIMITES ?

Pierre LE REUN
Formateur CEPEC

Le principe du tutorat est d'essayer de mettre en place un suivi avant tout pédagogique : changement des méthodologies de travail, remotivation dans le rapport à l'école, rappel régulier (avec apport d'explications) des attitudes à respecter lorsque l'on est en classe et vis-à-vis de l'enseignant et des adultes. Il se fait dans le cadre d'entretiens réguliers de 30 minutes entre un enseignant et un élève.

Que se passe-t-il réellement dans cette relation d'aide ? Qu'en est-il du pédagogique ?

Pour tenter de répondre à ces questions, je m'appuierai sur une étude de cas que j'analyserai par la suite. Il est à noter que je ne développerai pas les référents théoriques sur lesquels je m'appuierai puisqu'ils ne sont pas l'objet principal de cet article.

Suite aux résultats relativement négatifs de Margaux (nom d'emprunt) et à une attitude posant problème à certains enseignants, une proposition lui est faite d'un tutorat avec moi. En partenariat avec le professeur principal, j'ai fait cette proposition, ayant perçu chez elle, en plus d'un travail peu soutenu, une « instabilité » tant physique (il lui est difficile de ne pas gigoter sur sa chaise, elle remue très souvent ses jambes) que psychologique (elle recherche le conflit avec l'adulte, tente de le pousser à s'énerver contre elle, et maintient avec une grande difficulté son attention).

Lors de ce **cours entretien (22/12/06)**, elle a reconnu son manque de travail et a posé un rapport très conflictuel avec son père. Elle accepte le tutorat qui est posé le vendredi entre 13 heures 15 et 14 heures 45. L'objectif fixé est de faire en sorte qu'elle améliore ses résultats et son comportement. Je l'informe que tout ce qu'elle pourra être amenée à dire restera confidentiel, en précisant toutefois que cette confidentialité a ses limites, notamment si j'estime que la situation exige une intervention extérieure.

Lors du premier entretien (**22/12/06**), je demande à Margaux d'examiner son travail à la maison en le

quantifiant : combien de temps chaque soir (du samedi au jeudi), combien de temps par matière et pour quelle quantité de travail ? Elle accepte. Il s'agit de voir comment elle s'investit dans cette tâche tant quantitativement que qualitativement afin d'apporter des solutions de remédiation. Elle oublie d'apporter ce bilan aux trois entretiens suivants. Il est à noter que pour les deux premiers entretiens, elle est en retard de 5 à 10 minutes. Elle est à l'heure pour le troisième, attendant avec une impatience non dissimulée ma sortie de la salle des professeurs.

Les entretiens du 12- 19 et 26 janvier se font donc sans support pédagogique. Cet aspect sera repris par la suite car il n'est pas sans poser problème.

Le **12/01/07** : je pars de questions générales sur la semaine scolaire qui s'est écoulée : comment s'est-elle passée ? Comment évalue-t-elle son travail et son attitude ? Ses réponses l'amènent à parler de ses rapports avec son père. Elle pose dans un premier temps qu'elle lui en veut de ne pas travailler (il est au chômage), estimant qu'il le pourrait s'il le voulait vraiment (**à quel point est-ce lié à son propre rapport au travail scolaire ?**). Elle lui reproche son manque de respect à son égard et, de là, elle arrive à formuler qu'elle ne supporte pas qu'un adulte (enseignant) lui manque de respect. Je

lui fais remarquer qu'elle ne peut être sûre que telle attitude venant d'un adulte soit synonyme de manque de respect et qu'elle doit partir du principe que l'adulte enseignant n'est pas là pour s'acharner sur tel ou tel élève (elle pense que certains enseignants ne l'aiment pas) mais pour enseigner un savoir et qu'*a priori* le principe de respect est toujours présent.

Le rapport problématique avec son père est approfondi le **19/01/07** : Margaux raconte qu'il a des problèmes avec la justice. Elle a été très perturbée par l'intervention de la police chez elle : fouille du domicile, père emmené menottes aux poings. Le procès n'a pas encore eu lieu mais elle est dans un grand sentiment d'insécurité (elle aborde le changement de vie au niveau financier, sa mère ne pouvant travailler pour cause de maladie. Quelle maladie ?). Elle affirme que son père est toujours énervé depuis cette période et qu'il « passe ses nerfs » sur elle. Elle pense que ses parents vont divorcer, et ce à cause de son père. Elle présente sa mère comme prenant sa défense et ne supportant plus, elle aussi, le père.

L'entretien du **26/01/07** est marqué par le récit d'un coup que son père lui a donné suite à un reproche qu'il lui a fait et qu'elle n'a pas accepté. Les relations semblent tendues à l'extrême (elle rapporte des propos de son père : « je vais t'éclater la gueule ») et le seul objectif de Margaux est de lui parler le moins possible. Elle veut aller vivre chez sa tante. Margaux estime qu'elle fait plus attention à son attitude, notamment avec les enseignants avec lesquels elle avait des difficultés. Je fais le lien entre tous ces événements et la difficulté de s'investir dans le travail scolaire. Elle acquiesce. Lors de cet échange, il m'apparaît (au travers de ses propos) que Margaux tente de s'investir davantage dans le scolaire, tout du moins à l'école. Le problème de la violence du père m'amène à m'interroger sur les suites de ces entretiens et leur confidentialité (eu égard à l'équipe enseignante). Si la violence se développe et s'accroît, il faudra demander des interventions extérieures.

Le **9/02/07** : Margaux est très en colère. Elle estime qu'elle a été collée injustement. On lui a reproché de répondre et de ne pas baisser les yeux lorsqu'on lui parlait. Elle dit qu'elle refuse de baisser les yeux lorsqu'on lui parle, même lorsqu'il s'agit d'un enseignant. Elle ne perçoit pas cela comme une marque de non-respect, bien au contraire ; elle rajoute que son père lui demande toujours de la regarder lorsqu'il lui parle (**elle est ici confrontée à un paradoxe puisque les discours d'un enseignant et de son père s'opposent**). Elle a amené la quantification de son travail ; il ne correspond qu'à la dernière semaine écoulée. Le volume de travail semble convenable (elle a suivi les objectifs que j'avais fixés quant à ce point) mais tout est fait à la dernière minute. Margaux ne s'avance jamais : pas de projection ni de prévision. Le père de

Margaux a rendez-vous avec son professeur principal à 13 heures 30. Ils sont dans une salle adjacente à la nôtre. A partir de ce moment là, Margaux devient très agitée (gigote sur sa chaise, se ronge les ongles, tourne la tête à droite et à gauche comme pour essayer d'entendre la voix de son père). Elle dit que cela la stresse mais elle ne peut pas expliquer pourquoi. Je mets fin à l'entretien 5 minutes avant la fin : elle est devenue incapable de « dire » quoi que ce soit verbalement parlant.

Le **2/03/07** : Margaux est malade.

Durant la semaine de l'entretien suivant, je demande à certains enseignants comment se comporte Margaux en classe. Ils me disent qu'elle s'est calmée et qu'elle est attentive. Cette « idée » d'une évaluation du tutorat est importante, mais elle soulève des problèmes que je développerai par la suite.

Le **9/03/07** : Margaux est en retard. Je la trouve dans la cour, très énervée à l'égard de l'un de ses camarades. Je lui demande comment s'est passée sa semaine. Elle ne soulève rien de particulier. Je l'informe que selon les enseignants avec lesquels j'ai échangé, son attitude est plus positive. Je rajoute que pour les résultats, je n'ai rien demandé. Elle semble assez satisfaite mais son agacement se maintient. Elle revient sur l'attitude de certains adultes qui sont injustes avec elle et qui ne l'aiment pas. L'événement du regard provocateur refait surface. Elle réaffirme qu'elle ne provoque pas.

Je décide d'intervenir en lui disant qu'elle n'a peut-être pas le sentiment de provoquer mais que son regard peut être perçu comme tel. Je lui demande si parfois, dans une situation bien particulière, elle n'exprime pas sa colère avec son regard parce qu'elle sait qu'elle ne peut le faire avec les mots. Elle dit qu'elle le fait avec son père. Je lui explique alors qu'elle ne se rend sans doute plus compte du regard qu'elle prend lorsqu'elle se sent agressée et que c'est peut-être devenu un automatisme pour elle. Elle se retrouve dans une situation qui lui semble similaire d'avec son père et elle prend un visage particulier qui est alors mal perçu. Nous convenons qu'elle pensera à cela et qu'elle essaiera de « contrôler » son regard dans son rapport à l'adulte. En sortant de la pièce, elle part, comme à chaque fois depuis le début du tutorat, sur la droite, alors que la sortie est sur la gauche. Comme à chaque fois, je souligne cette « erreur ». Mais je rajoute que je crois que nous pourrions arrêter le tutorat lorsqu'elle trouvera seule le bon chemin.

Le **16/03/07** : Conseil de classe du deuxième trimestre. Ce jour-là, l'entretien avec Margaux n'a pas eu lieu car j'étais en formation. Le conseil de classe donne les encouragements à Margaux, tant pour son comportement qui s'est grandement amélioré que pour ses résultats qui ont progressé.

Le **19/03/07** : Entretien avec Margaux. La date ne respecte pas la programmation mais je ne l'ai pas vue le vendredi qui précède et le bilan du conseil doit, selon moi, être abordé avant notre prochain entretien qui est prévu pour le **30/03/07** puisque je suis en formation le **23/03/07**. Margaux est à l'heure, attendant devant la salle des professeurs. Sa première question est de savoir si le conseil de classe lui a donné un avertissement.

En accord avec le professeur principal qui n'a pas encore vu le groupe classe pour les bilans individuels, j'informe Margaux qu'elle a eu les encouragements. Sa première réaction est une grande satisfaction. Puis, très vite, elle me demande sa moyenne générale. Je lui dis qu'elle a progressé et qu'elle est aux environs de 11/20. Son visage change. Elle semble déçue. Elle m'explique que son père voulait qu'elle ait 12 de moyenne et qu'il ne sera pas satisfait. Elle est physiquement agitée. Elle ponctue sa remarque d'un « c'est pas grave ». Je lui fais remarquer qu'elle emploie cette phrase pour toutes les situations qui posent problème. Je lui demande ce qu'elle ressent en l'employant ; elle me dit que cela lui permet d'évacuer, pendant un court instant, le problème, comme pour le mettre de côté. Je l'interroge sur la situation de son père. Elle me dit qu'il a retrouvé du travail. Elle est déçue parce qu'il est là le soir. Elle lui en veut toujours pour ses problèmes avec la justice.

Pour finir l'entretien, j'aborde le rendez-vous que son professeur principal a prévu d'avoir avec ses parents. Je lui dis que je peux être présent (en accord avec le professeur principal). Elle affirme qu'elle ne veut pas y assister, sauf si son père l'y oblige. Elle voit ce type d'entretien comme étant rabaissant pour elle puisqu'elle n'a rien à dire. Je lui réponds que le but de ma présence est justement de lui permettre de s'exprimer. Nous convenons qu'elle réfléchira à cela et que c'est elle qui prendra la décision de ma présence. En sortant, Margaux part dans la bonne direction. Elle se retourne et me sourit.

Lors du prochain entretien, je devrais lui demander si elle veut poursuivre le tutorat.

Le **24/03/07** : Margaux vient me voir dans la cour pour me dire qu'elle souhaite que je sois présent pendant l'entretien avec ses parents et le professeur principal.

Le **29/03/07** : Rencontre avec Margaux, son père, le professeur principal et moi-même (la mère est absente). Nous mettons l'accent sur l'évolution positive de Margaux. Son père affirme qu'il est satisfait. Margaux est encouragée et nous la poussons à poursuivre ses efforts pour faire encore mieux. Je sens que ces commentaires positifs entraînent une tension chez elle. Je lui rappelle qu'il est normal que ces encouragements puissent être difficiles à « porter » car ils peuvent générer, sans

que nous l'eussions voulu, une angoisse particulière. Le père et le professeur principal acquiescent. Nous convenons que nous reparlerons de cela lors de l'entretien du lendemain.

Le **30/03/07** : Margaux, en rentrant, ne retrouve pas la direction de la salle d'entretien. Elle est satisfaite de ce qui a été dit la veille mais elle affirme qu'à la maison, son père lui a dit qu'elle aurait pu faire mieux (elle pose donc une contradiction avec ses propos tenus la veille). Je reviens sur la pression que nos propos encourageants auraient pu provoquer. Elle dit que c'est finalement plus difficile à présent à vivre car elle n'est pas sûre d'y arriver. Elle est préoccupée et aborde le sujet du divorce de ses parents. Selon elle, sa mère lui a fait plus ou moins comprendre que si son père ne se calmait pas, elle le quitterait. Au fur et à mesure de la discussion, il ressort que son angoisse n'est pas seulement liée à l'entretien et à la pression que nous avons pu faire naître en elle. Mais elle ne sait pas dire ce qui la préoccupe. Je lui dis que nous pouvons tout à fait, si elle le souhaite, réfléchir ensemble à cela. Elle est d'accord. Je lui demande si elle souhaite poursuivre le tutorat au troisième trimestre. Elle accepte.

Le **27/04/07** : Margaux a des problèmes de santé ; elle a mal au ventre depuis le début de la semaine. Elle craint d'avoir l'appendicite. Elle est allée à l'hôpital et une obstruction des intestins a été diagnostiquée. Le traitement qui lui a été donné lui a fait perdre un kilo.

Je lui explique que, concernant l'appendicectomie, c'est une opération sans risque. Elle le sait mais évoque une grande peur de l'hôpital due à ce qu'a vécu sa mère et dont elle a été témoin. Sa mère a été opérée de la thyroïde et la suite des soins s'est mal déroulée au point que la plaie s'est infectée et qu'un abcès s'est formé et a éclaté en présence d'Anna qui a reçu du sang sur son visage. L'infection a été imputée par les parents au médecin qui la suivait et qui aurait donc mal fait son travail. (Margaux explique qu'il finissait son internat et qu'il rentrait le lendemain dans son pays ; elle dit qu'il a agi comme les élèves le dernier jour de classe qui font tout à la va vite sachant que c'est presque fini.)

Je lui demande si le fait qu'on lui enlève une partie de son corps est aussi quelque chose d'effrayant : elle répond par la négative sans prendre le temps de réfléchir. A la fin de l'entretien, elle sort par la bonne direction. Je la croise au cours de la semaine alors qu'elle a été absente durant une journée. Elle est retournée à l'hôpital et ses intestins étaient encore obstrués. La problématique n'est-elle pas celle d'un réinvestissement des angoisses sur le corps ? Margaux a clarifié son rapport « premier » à l'adulte : ses angoisses primaires n'entraînent-elles pas à présent une somatisation de ces nœuds psychiques ?

Du 4/05/07 au 25/05/07 : Je n'ai vu Margaux que deux fois. Elle est assez agitée et ses problèmes intestinaux perdurent, même s'ils semblent être moins importants. J'observe un retour des revendications envers certains enseignants (moi y compris) avec la même focalisation sur le sentiment d'injustice. Le 25/05/07, Margaux souhaite, et ce dès le lundi, ne pas venir à l'entretien. Elle me redemandera si elle le peut le vendredi. Cette double demande est-elle à percevoir comme une compréhension pleine et entière du fonctionnement du tutorat ?

Le **01/06/07** : Margaux est présente, à l'heure. Pour la seconde fois, elle vient accompagnée d'une camarade de sa classe. Elle est blessée aux chevilles mais affirme qu'elle ne souhaite pas aller à l'hôpital afin de pouvoir faire ses compétitions de hand-ball, et ce malgré la douleur et les risques encourus. Je fais la supposition qu'elle fait semblant, à la maison, de ne pas avoir mal afin de ne pas aller à l'hôpital. Elle acquiesce. Je fais le lien avec ses douleurs intestinales, qui ont disparu, et sa volonté forte de cacher toute douleur. Puis je l'interroge sur l'ambiance à la maison.

La semaine qui a précédée, ses parents se sont séparés puis ils se sont remis ensemble. Margaux est manifestement très déçue. Elle en vient à parler de sa mère (c'est la première fois) et affirme qu'elle ne va plus voir l'endocrinologue depuis plus d'un an (son ablation de la thyroïde date de 3 ans). Elle trouve sa mère très maigre. Je lui demande si elle dort beaucoup ; c'est le cas. Elle rajoute que son père et elle la poussent à aller se soigner mais la mère ne fait rien. Margaux semble persuadée que sa mère est gravement malade et que l'on ne lui dit pas ou que les adultes ont aussi peur qu'elle et préfèrent ne pas trop s'interroger (sa tante). Elle a les larmes aux yeux. L'attachement à la mère, par opposition au rejet du père, est à ce moment-là fortement marqué et posé par les mots.

Le **08/06/07** : Margaux arrive très contrariée. Elle affirme qu'il n'y a rien de particulier puis me dit qu'il y a eu un autre problème en classe. La responsable du groupe aurait été très brusque avec elle, et ce sans raison. Elle a été convoquée chez la CPE qui l'a menacée d'un avertissement et a rajouté qu'elle refuserait de voir ses parents. En rentrant le soir, elle en a parlé à sa mère mais affirme ne pas avoir voulu que son père le sache. **(Margaux vit ici une situation d'injustice, ne souhaite pas en parler à son père mais, en, passant par sa mère, ne sait-elle pas qu'il sera mis au courant ?)** Le père a fini par l'apprendre et a réagi très violemment. Il souhaite nous rencontrer afin de clarifier cette situation. Selon Margaux, il n'accepte pas que l'établissement le convoque lorsque Margaux agit mal et refuse de le recevoir lorsqu'elle a un problème sans avoir rien fait. Je la rassure en lui disant qu'elle n'aura pas d'avertissement, et que je

vais parler de tout cela avec son professeur principal.

Le **15/06/07** : Entretien bilan. Margaux s'inquiète pour son passage en classe supérieure. Elle affirme que si elle passe, elle redoublera l'année suivante. Je lui fais remarquer cette certitude qu'elle a de toujours être persuadée d'aller vers l'échec. Nous convenons que nous poursuivrons le tutorat l'année prochaine. En sortant, elle part à droite. Je lui fais remarquer. Elle me dit que c'est parce que la porte à gauche est fermée, ce qui n'est habituellement pas le cas.

Margaux passe en classe supérieure.

Quel est mon rôle dans ces échanges qui se sont faits, dans un premier temps, sans support pédagogique (ce qui n'est pas sans poser problème) ?

J'interviens le moins possible et, lorsque je le fais, je lui pose des questions afin qu'elle essaie d'explicitier ce qu'elle vient de dire ou qu'elle l'approfondisse. Le fait qu'elle parle de ce qui se passe à la maison n'est en aucun cas suggéré lors des premiers entretiens : elle le fait d'elle-même et, qu'elle oublie sa fiche d'évaluation de son travail peut amener à penser qu'elle souhaite dire un certain nombre de choses qui n'ont pas été posées comme appartenant au cadre du travail du tutorat. Margaux semble avoir choisi de parler de ce qu'elle ne comprend pas, de ce qui lui pose problème, mais pas par rapport aux enseignements scolaires.

Sur un principe de tentative d'amélioration du travail personnel, j'ai laissé la parole ouverte et Margaux l'a prise. L'absence, au début, de support pédagogique qui est censé jouer le rôle de tiers dans la relation duelle, n'a, semble-t-il, pas eu de conséquence négative. Cela a toutefois rendu le début du tutorat très délicat puisqu'il ne pouvait s'agir de laisser Margaux face à un silence qui l'eût agouissée.

La position qui est mienne (un enseignant laissant libre cours à la parole pendant un temps très défini dans un lieu tout aussi défini) est celle de la neutralité concernant ce qu'elle vit : ni je ne la plains, ni je ne lui dis qu'elle a de la chance, quel que soit ce qu'elle raconte.

J'écoute sans juger. Mes seules véritables interventions (actives et non passives, c'est-à-dire non pas celles qui demandent une explicitation mais celles qui proposent une interprétation, un ajout de sens) sont de montrer les liens possibles entre ce qu'elle vit chez elle, son attitude à l'école et son investissement scolaire. Par exemple : après qu'elle a exprimé son « agressivité » à l'égard de son père et les rapports parfois conflictuels avec certains enseignants, je lui demande si elle s'énerve contre eux (les enseignants) parce qu'elle a le sentiment

qu'ils agissent comme son père et qu'elle refuse de se laisser faire. Elle répond par l'affirmative.

Ma fonction est celle d'un enseignant ; à ce titre, l'objectif que je fixe doit rester lié à l'école. La problématique que je pose implicitement en tutorat (Margaux est ici un « cas » représentatif) est : **« comment va-t-on pouvoir faire évoluer ton rapport à l'école afin que tu puisses réussir ? »**

Les termes qui ici sous-tendent le travail sont : pouvoir, évoluer, rapport, école, réussir. Chacun des termes est gros de multiples sens renvoyant à de nombreuses problématiques personnelles différentes. Certes, ils ne sont pas posés mais toute problématique adolescente se retrouve en ceux-ci. Je dois revenir sur la notion de neutralité.

Toute situation d'enseignement, comme l'a étudié F. Imbert, induit nécessairement un transfert et un contre-transfert. Le tutorat avec Margaux a commencé à la fin du premier trimestre. L'adolescente avait donc déjà transféré sur moi (enseignant du français) des attentes ou des craintes, sans doute les deux (entre autres). Pour ma part, qu'avais-je transféré sur elle ? Qu'en est-il du contre-transfert ? L'acceptation des deux parties dans le tutorat donne leur importance à ces deux questions puisque transfert et contre-transfert y sont à l'œuvre.

Ce que Margaux a pu transférer sur moi n'a pas à être étudié (la situation n'est pas analytique, pas plus d'ailleurs qu'elle n'est thérapeutique) : elle pense la parole libre et c'est là le principal.

Par contre, le contre-transfert doit être étudié, réfléchi et cela dans l'objectif de mes interventions. Ma réflexion dans le domaine ne va pas jusqu'à savoir pourquoi je veux aider Margaux (c'est-à-dire ce qui, à travers elle, fait écho à ma propre histoire, ce qui est élément de ma propre histoire et que je voudrais réécrire en intervenant dans son histoire personnelle) ; il est à noter cependant que lors de certains suivis très particuliers, ce « travail » peut être nécessaire. Il s'agit d'être à l'écoute de ce que je ressens lorsqu'elle se parle afin que mes interventions soient le plus neutre possible. Ma parole ne doit pas être sous tendue par la peine, la pitié, le contentement ou tout autre affect à son égard, encore moins par un objectif de valorisation narcissique.

Il reste entendu que la neutralité totale n'a aucun sens. Toutefois, toute écoute de la parole de l'adolescent (dans le cadre défini ici) nécessite de s'écouter soi-même réagir, de s'interroger soi-même sur les affects que cette parole fait surgir (ou ressurgir) afin que la parole que l'on proposera à son tour (question ou explicitation) n'envahisse en rien l'adolescent par des affects ne le concernant pas. (Cette remarque vaut sans doute pour toute

situation pédagogique, que ce soit face à un élève seul ou avec un groupe.)

Ce n'est pas en utilisant ma propre histoire et mes émotions que je peux aider Margaux. L'objectif, c'est rendre possible l'accès à un sens clair de son histoire (sens qu'elle définit elle-même), sens qui lui permettra de vivre différemment l'école.

Margaux, en sortant de la salle d'entretien, se trompe toujours et part à droite. Cette « erreur » ne m'est jamais apparue comme étant anodine – toute erreur répétée peut-elle l'être ? – et c'est pour cette raison que je relie cet acte à la fin du tutorat. Je fais la supposition que réussir à trouver la sortie de la salle de parole, c'est être moins perdu.

Cette dernière remarque me permet d'aborder un point essentiel dans mon attitude lors des entretiens : de la position « neutre » que je m'impose, il ressort un questionnement sur tout un certain nombre de points (concernant Margaux) qui pourraient paraître anodins : pourquoi employer tel mot et pas tel autre (cf : l'expression : « c'est pas grave ») ?

Comment interpréter le « problème » d'orientation de Margaux lorsqu'elle sort de la salle d'entretien ? En fait, tout mot, toute attitude est objet de sens ou possible objet de sens. Il est entendu que je n'en dis rien à Margaux. Mais cette analyse me permet d'intervenir (par des questions ou des reformulations de ce qu'elle m'a dit) sur des points qui selon moi sont essentiels parce que je les ai perçus sans qu'elle les dise verbalement. Il est en fait question d'être attentif au sens qui jaillit de l'autre : sens de la parole, sens du corps et de ses attitudes, sens de ses affects.

Pour terminer, je reviendrais sur l'évaluation du tutorat. Dans le cas présenté ici, il semblerait que ce dispositif ait eu des répercussions positives. Mais à quoi sont-elles dues ?

A la libre parole de Margaux qui lui a permis de se libérer et de donner sens, par mon intermédiaire, à certaines parties de sa vie et de sa relation aux adultes qui étaient trop floues pour pouvoir être « supportées » ? Ou alors est-ce le transfert qu'elle a effectué sur moi qui lui a permis d'avoir une source de véritable motivation pour mieux s'adapter au milieu scolaire ? Transfert qui, nécessairement, comme G. Benedetti l'a montré, rencontre inconsciemment le contre-transfert, c'est-à-dire, dans notre situation, mon désir d'aider Margaux, d'être présent pour elle. Et dans l'hypothèse où la situation de Margaux était restée inchangée, aurait-il fallu interroger la validité du tutorat ? Je ne le crois pas. Il faut parfois du temps pour que la parole prenne sens, puis acte. Je l'ai constaté avec d'autres suivis d'adolescents.

De plus, si l'attitude de Margaux a évolué, cela ne signifie en rien que les problématiques essentielles aient été « dénouées » : l'obstruction intestinale, selon moi, en témoigne.

Si l'impulsivité de Margaux s'est canalisée, cela ne veut pas dire que ce qui en est aux sources a trouvé sens. Ce blocage (intestinal) ne renvoie-t-il pas à un blocage psychique ? Il me faudra être vigilant, l'année prochaine, sur ces « réactions » possiblement psychosomatiques (cf. Dolto, la parole du corps et l'image – inconsciente - du corps).

Pour conclure, je voudrais soulever deux problèmes qui me semblent fondamentaux lorsque le tutorat est mis en place dans un établissement. Tout d'abord, le rôle du tuteur doit être très défini, ce qui est loin d'être toujours le cas. Bien souvent, il s'agit d'échanges motivés (pour l'adulte) par la bonne volonté et le désir de bien faire. Mais lorsqu'il y a

désir, il faut s'interroger (quel est l'objet de ce désir ?) car même avec la meilleure volonté du monde, on peut aggraver des situations déjà lourdes.

Le tuteur doit savoir précisément quel est son rôle, quelle est son implication et s'appuyer toujours sur un objectif d'ordre scolaire. Ensuite, et c'est à mon sens un aspect fondamental de ce dispositif d'aide, un groupe d'échange doit être mis en place afin que les tuteurs puissent parler de ce qu'ils entendent et éprouvent lors des entretiens. A la façon des groupes Balint ou des Groupes de Soutien au Soutien (cf. Jacques LEVINE), il faut un espace de parole pour que les affects que génère en nous, tuteurs, la parole des adolescents soient clarifiés et ne viennent pas interférer dans le tutorat et, plus généralement, dans la vie personnelle des tuteurs. On ne peut rester neutre face à la douleur d'un adolescent quelle qu'en soit la cause.

Hétérogénéité Collégissime !

◆ POUR FAIRE UN PREMIER POINT SUR LE P.P.R.E

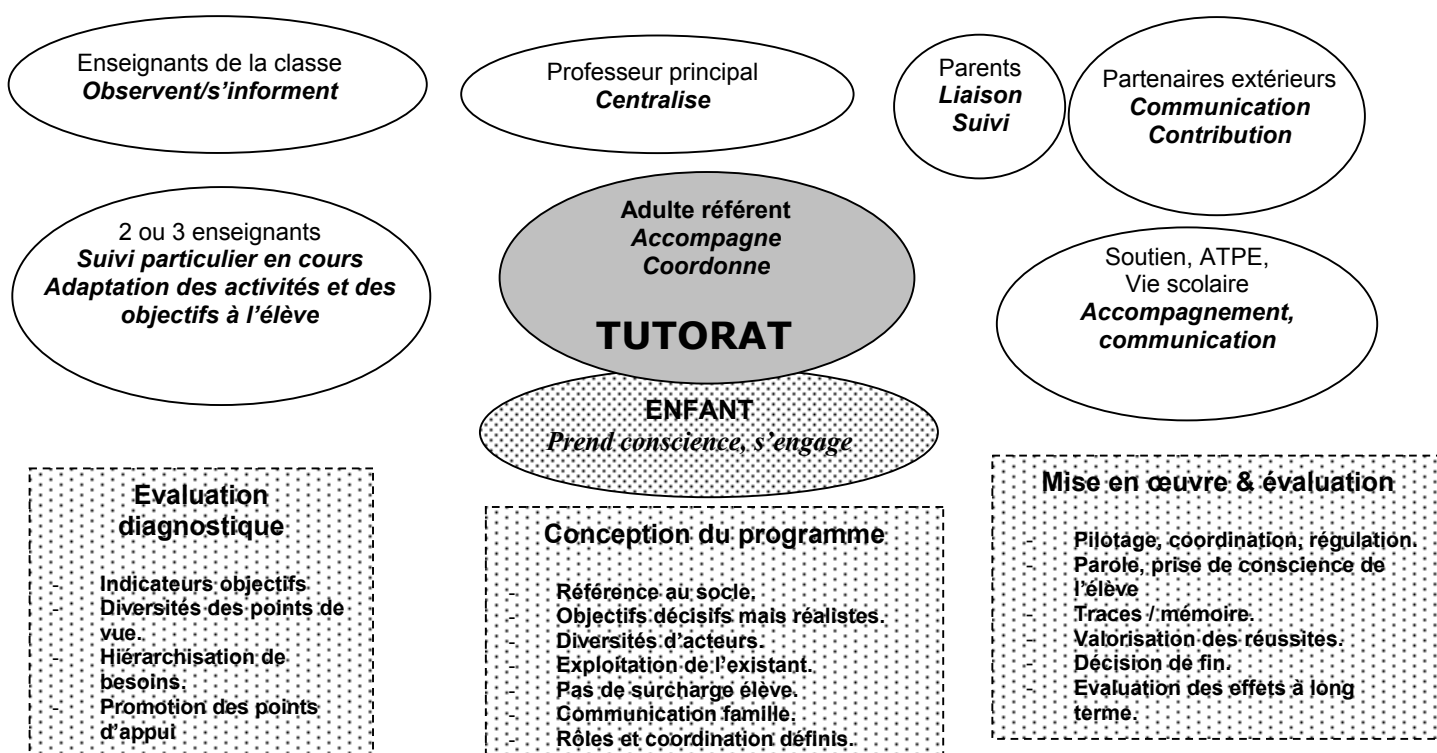
Alfred BARTOLUCCI
Formateur CEPEC

La mise en place de PPRE en Collège a donné une diversité d'expériences souvent intéressantes mais très différentes dans leurs modalités et leurs finalités :

- Le nombre d'élèves qui en bénéficient : 1 ou 2 par classe, 1/3 des élèves d'une classe.
- Le type de difficulté pris en charge : la grande difficulté ou la difficulté moyenne, des difficultés liées aux attitudes ou des questions de méthode ou d'organisation ou encore des besoins en termes de « bases » disciplinaires.
- Intervention pour agir sur des besoins d'élèves finalisée ou non. C'est là un aspect important : mettre en place un PPRE pour que l'élève progresse ou bien pour que l'élève progresse jusqu'à un certain seuil (passage en classe supérieure par exemple) ce n'est pas le même engagement.
- Le poids dans le PPRE du caractère « personnalisé », du caractère « formalisé », du caractère coordonné. Dans certains cas le PPRE relève plus d'un tutorat, dans d'autres il prend plus la forme d'un « contrat » signé par la famille, l'enfant et le Collège et les enseignants portent une observation en fin de cours sur la feuille de suivi que présente l'élève, dans d'autres cas l'adulte référent assure aussi une coordination auprès de certains enseignants pour leur demander une adaptation de certaines activités à l'élève.

Nous avons déjà dans deux précédant numéros de Collégissime présenter des démarches possibles et des outils pour aider à la mise en œuvre d'un PPRE. Ici nous voudrions rappeler quelques caractéristiques du PPRE et proposer de nouveaux outils.

I. VISION GLOBALE ET SCHEMATIQUE DU DISPOSITIF PPRE



II. QUESTION DE REGARD

- Ne pas appréhender l'enfant par ses résultats scolaires seulement.
- Se donner du temps en collectif pour « problématiser », pour hiérarchiser les besoins prioritaires de l'enfant ou de l'adolescent et sur cette base se donner un objectif d'action pertinent et réalisable.
- Parier sans scepticisme sur l'implication de l'élève et de sa famille.
- Savoir adapter le périmètre de l'objectif fixé pour s'ajuster à ce qui est possible.
- Se détacher d'une vision « mécanique » de l'action donner du temps à l'élève pour progresser, se donner des indicateurs de pilotage qui ne soit pas trop marqués par « la norme ».

III. PLACE DE L'ÉLÈVE :

- ✓ **Il se fixe des objectifs concrets et réalistes à atteindre** (avec l'aide du professeur référent).
- ✓ **Il s'investit dans un travail correspondant à un de ses besoins** (dans la classe à un moment donné tous les élèves ne font pas le même travail d'entraînement).
- ✓ **Il reformule** avec ses mots un message oral, les principales informations d'un texte lu (énoncé, paragraphe d'un récit ou d'un texte documentaire...).
- ✓ Après une activité il fait le point avec l'aide de camarades ou de son professeur : **identifie les points réussis, les points qui lui posent problème en disant pourquoi.**
- ✓ Avec l'aide de l'adulte référent **il parvient à faire le point sur une courte durée**: ce qu'il sait faire, ce qu'il doit améliorer, formuler des pistes pour le faire.
- ✓ Avec l'aide de professeurs de disciplines **il s'exerce à croiser le regard sur plusieurs activités portant sur les mêmes objectifs pour formuler des points qui sont à travailler.**
- ✓ **Il se sensibilise à la gestion de son temps pour réaliser une tâche.**
- ✓ Pour un travail écrit, il s'exerce à identifier des critères d'amélioration et à reprendre l'écrit pour les mettre en œuvre.

IV. CONTENU DU DOSSIER PPRE

- Une fiche élève : parcours scolaires, éléments déterminants du diagnostic.
- Objectifs prioritaires assignés au PPRE : élève particulier / socle commun
- Descriptif des actions constituant le programme personnalisé et désignation des adultes engagés.
- Modalités pratiques (outils) de liaison entre les divers adultes, le PP et l'adulte référent. (fiches d'observations en situations)
- Les fiches des positionnements sur l'évolution de l'élève : positionnement de l'élève (avec l'adulte référent), positionnement par le conseil des maîtres de cycle ou le conseil de classe.

V. A ANTICIPER EN ÉQUIPE PAR NIVEAU

- Clarifier quelques critères prioritaires pour identifier des élèves qui pourraient bénéficier d'un PPRE.
- Définir une procédure permettant d'associer au mieux les parents à la décision, à l'accompagnement et à la conclusion d'un PPRE (place des parents correspondants dans la réflexion).
- Écrire un texte qui permet de contractualiser la mise en œuvre d'un PPRE : la famille, l'enfant, les professeurs, les adultes de la vie scolaire.
- Définir les grandes lignes du cahier des charges (les différentes tâches, les responsabilités)
 - De l'adulte référent.
 - Du professeur principal.
 - Des enseignants de l'élève.
 - Des adultes de la vie scolaire
- Définir les outils supports et de liaison.
- Repérer des modalités de liaison avec différents partenaires extérieurs (conseil partenarial)
- Prévoir la planification indicative de la mise en œuvre sur l'année.
- Concevoir les modalités de liaison et de régulation pour la mise en œuvre.
- Prévoir les modalités de conclusion d'un PPRE et les conditions (restrictives) d'un renouvellement pour un même élève.
- Déterminer des choix dans l'utilisation de la dotation horaire globale de l'établissement pour permettre la mise en place des PPRE.
- Définir les principes de désignation des adultes référents, leur part et leur charge de service.

- Définir des principes communs de gestion de l'hétérogénéité en classe entière, de prise en compte d'élèves particuliers (dyslexie par exemple) et ce hors PPRE.

VI. COMMENT IDENTIFIER LES ELEVES POUR LE PPRE

Etape 1 :

- ✓ Premiers info d'alerte : redoublants, dernières évaluations, observations croisées...
- ✓ Par élève problématisation des besoins et prédéfinition d'objectifs

Etape 2 :

- ✓ Contact avec les familles et l'élève : information les besoins repérés et les objectifs prédéfinis. Prises d'informations sur l'éventualité d'un PPRE (sans décision).
- ✓ Repérage des familles qui sont favorable au principe, des collaborations qu'elles sont prêtes à apporter, l'élève devant évidemment être motivé pour s'y engager.

Etape 3 :

- ✓ Regroupement des infos, élaboration d'une liste d'élèves susceptibles d'avoir besoin d'un PPRE.
- ✓ Mise en priorité par rapport aux besoins, par rapport au délai, prise en compte de la possibilité de répartition sur 3 ou quatre sessions.
- ✓ Mise en regard du nombre d'adultes référents disponibles.
- ✓ Arrêt de la liste d'élèves ayant un suivi PPRE pour la session et affectation d'un adulte référent.
- ✓ Projection éventuelle d'une liste d'élèves prioritaires pour la prochaine session.

Etape 4 :

- ✓ En équipe pédagogique (éventuellement restreinte) stabilisation des objectifs du PPRE et des modalités de prise en compte et de suivi. Réactivation des cahiers des charges de chacun.

Etape 5 :

- ✓ Entretien adulte référent avec les familles et l'élève. Explication de la décision de PPRE : objectifs, actions, engagements, rôle de l'adulte référent. Présentation du déroulement et de la planification. Définition des modes de liaison pendant le PPRE. Signature du document PPRE.

PILOTAGE PROF PRINCIPAL

VII. PANEL NON EXHAUSTIF D' ACTIONS QU'ON PEUT INTEGRER AU PPRE

<i>Moyens mis en œuvre :</i>	<i>Outil / Support</i>	<i>Remarques</i>
ATPE	Feuille de route présentée par l'élève à l'enseignant en charge à chaque séance.	La feuille de route comporte le nom de l'élève et la priorité en lien avec l'ATPE fixée pour l'élève dans cadre du PPRE. Les remarques portées sur la feuille sont l'occasion d'échanges entre le PR et l'élève et entre le PR et le prof en charge de l'ATPE.
Aide aux devoirs		
Soutien disciplinaire par un autre prof que le prof disciplinaire de la classe	Classeur des réussites : pour 1 ou 2 compétences.	
Ateliers / clubs de midi	Feuille de route présentée par l'élève à l'adulte partenaire avec son accord pour observations utiles.	
Aide aux devoirs externes		
Suivi partenaire spécialisé		
Suivi en cours dans certaines disciplines par profs s'y engageant : activités adaptées, évaluations ajustées	Feuille de suivi tenue par le prof de la discipline. Classeur des réussites : pour 1 ou 2 compétences générales et éventuellement 1 compétence disciplinaire.	La feuille de suivi comporte le ou les objectifs fixés dans la discipline pour le PPRE ainsi que l'objectif global. Le prof y porte les adaptations qu'il a organisées et des éléments d'observation sur l'élève. La tenue de cette fiche peut être hebdomadaire grâce à un « des post-it » remplis par l'élève ou le prof et collectés par le prof.

Moyens mis en œuvre :	Outil / Support	Remarques
Suivi études surveillées.	Classeur d'étude : fiche d'observations PPRE.	Remarques en lien avec les objectifs du PPRE.
Tutorat par adulte référent	Feuille contrat PPRE Classeur des réussites : pour 1 ou 2 compétences.	« Je fais le point » rempli par l'élève. Feuille de route remplie par l'enseignant.
Conseil de clôture du PPRE	Feuille contrat PPRE + autres supports de suivi.	Conseil avec parents, élèves, PP, adulte référent, représentant de la direction : l'envoi.

NB : Les supports de suivi ne sont pas des relevés d'incidents ou des procès verbaux de police. Il ne s'agit pas de mettre en place un système de « surveillance » de l'élève mais d'assurer relevé d'informations à retraiter pour un suivi cohérent. Tout ce qui relève de récriminations éventuelles non en lien avec les objectifs du PPRE, restent du domaine « privé » [élève et adulte concerné]. Un dépassement grave de cadre renvoie au règlement et n'a pas à être traité de façon systématique dans le cadre du suivi du PPRE.

VIII. RENCONTRES ADULTE REFERENT AVEC L'ELEVE :

1 fois par semaine (2 fois au début ou exceptionnellement) ¼ H à ½ H (exceptionnellement 1 H). Sur 6 semaines un total de 3 à 4 H maximum.

- Prise de contact avec l'élève (mise en confiance)
- Re-discussion du cadre, des objectifs et des enjeux du PPRE
- A chaque rencontre le professeur référent aide l'élève à verbaliser son vécu scolaire (faire le point pour certaines matières, sur les divers temps vécus dans le Collège.
- Faire le point sur les objectifs fixés, faire expliciter les indicateurs positifs, faire verbaliser les améliorations possibles et les repères à se donner pour les atteindre.
- Faire des retours « sans jugement » sur des faits ou observations rapportées par les divers adultes rencontrés par le prof référent : le but est de laisser le temps à l'élève de les commenter en l'aidant à prendre de la distance (que ces retours soient positifs ou négatifs).
- Discuter pour stabiliser des demandes à faire aux certains profs pour une aide en lien avec un engagement de l'élève.
- Dans certains cas, permettre à l'élève de « revisiter » ses outils de travail (cahiers, classeurs...), des travaux d'évaluation, son classeur des réussites : relire un parcours de quelques jours, qualifier des réussites, formuler des points à améliorer...

NB : les rencontres adulte référent se tiennent si possible sur des temps qui évitent le risque que l'élève ne vienne pas à un rendez-vous fixé et dans un cadre (espace et temps) détendu.

Le but premier des rencontres adulte référent / élève est d'aider l'élève à s'exprimer, à verbaliser en prenant de la distance, à se fixer des repères pour agir...

IX. RENCONTRE ADULTE REFERENT AVEC LES PROFESSEURS ET LES ADULTES DE LA VIE SCOLAIRE.

Sur 6 semaines un total de 3 maximum.

- Rencontre avec les professeurs impliqués après la décision du PPRE pour rappeler les objectifs fixés pour l'élève, la part de l'engagement de chacun dans le PPRE, les outils supports et les modalités de sollicitations de chacun par le professeur référent.
- Contact hebdomadaire individuel avec le professeur principal, avec chacun des adultes (profs, vie scolaire) impliqués dans le PPRE.
- Rendez-vous téléphonique ou rencontre de quinzaine avec les parents.
- Prise de connaissance hebdomadaire de la fiche d'étude, des post-it d'observations...
- Conseil de classe et conseils de professeurs font une place :
 - ☞ Faire le point sur chaque élève en cours de PPRE ou ayant récemment bénéficié d'un PPRE ⇒ décision d'adaptation.
 - ☞ A la qualité du fonctionnement global des PPRE ⇒ décision d'amélioration
- Prise de connaissance hebdomadaire de la fiche d'étude, des post-it d'observations...

- Rencontre en fin de PPRE avec le professeur principal pour faire le bilan du PPRE sur la base des traces (feuille de route, feuille de positionnement élève, fiche de suivi matière, fiche suivi ATPE, fiche de suivi étude, classeur des réussites).

NB : La synthèse du PPRE réalisée par le professeur principal est communiquée à la direction, aux parents, à l'équipe éducative, à l'élève.

Le but premier des rencontres adulte référent et autres adultes est de traiter de ce que font les adultes et des effets produits, de traiter des évolutions de l'élève pour adapter les actions des adultes (Ne pas se limiter à des observations sur le comportement et les résultats de l'élève).

X. RENCONTRE ADULTE REFERENT AVEC DES PARTENAIRES EXTERIEURS.

Lors de « l'instruction » conduisant à la mise en place du PPRE, le professeur principal a pu être en contact avec divers partenaires (rencontre, présence dans une réunion au Collège, contact téléphonique).

Pendant le déroulement du PPRE, dans certains cas il peut s'avérer utile de maintenir un lien avec ces partenaires (orthophoniste, médecin, psychologue, assistante sociale, association locale de soutien scolaire...). Dans ce cas l'adulte référent assure ce contact qui peut être téléphonique de 1 à 3 fois pendant le PPRE. La synthèse du PPRE gagne à être communiquée à ces partenaires pour leur information et dans certains cas pour leur avis.

XI. PPRE UNE OCCASION DE VALORISER DES REUSSITES :

Classeur des réussites

Pendant le PPRE, et éventuellement le poursuivre après faire ouvrir à l'élève une chemise pour « compétence » objectif du PPRE. Il s'agit pour cette compétence de collecter les réussites rencontrées pendant les semaines du PPRE. en précisant « jusqu'où c'est réussi » de fixer à moyen terme un palier réussite à atteindre sur la base d'une sélection d'indicateurs discutés. Si la production est liée à de l'écrit, la chemise contiendra une sélection de travaux « témoins ».

Si la production relève de l'oral, d'une réalisation « physique », la chemise contiendra « une attestation » décrivant la nature et la qualité du traitement réalisé (quelques indicateurs témoignant de la réussite).

A la fin du PPRE le contenu de la chemise témoigne des progrès réalisés et du seuil de compétence atteint.

- ✓ **Exemple de la première page de la sous chemise**

Compétence : _____

Date	Désignation de l'activité	Raisons de la sélection
...		

Compétence 1 :		
Nombres de réussites collectées	Qualification du seuil de maîtrise	Validation

✓ **Concrétiser par un texte les engagements réciproques des adultes du Collège, de l'élève et de sa famille.**

Le programme personnalisé de réussite éducative consiste en un plan coordonné d'actions, conçues pour répondre à certaines difficultés d'élèves. Un PPRE est décidé pour un élève dans le but de lui permettre de mieux « s'assurer » sur son parcours scolaire :

- Eviter un redoublement,
- Accompagner une décision de redoublement pour le rendre plus profitable,
- Progresser sur des compétences du socle commun pour atteindre des paliers d'acquisition.

En mettant en place des PPRE, le Collège, en lien avec son projet d'établissement, choisit d'engager des moyens et l'équipe éducative se mobilise à les mettre en œuvre pour atteindre les objectifs fixés pour chaque élève concerné.

Chaque PPRE, pour un élève déterminé est élaboré par l'équipe pédagogique et est aménagé en collaboration avec ses parents. Il est également présenté à l'élève qui doit en comprendre la finalité pour s'engager dans le parcours spécifique qui lui est proposé. Un PPRE s'adresse à des élèves volontaires qui après dialogue manifestent le souhait de surmonter certaines difficultés.

Le professeur principal :

- Prend l'initiative d'envisager un PPRE pour un élève et établit les objectifs et les actions du PPRE
- Il reste informé de son déroulement et prépare les conseils de classe ou des professeurs en tenant compte de ces informations.
- Sur la base de la synthèse réalisée par l'adulte référent il conclut le PPRE avec l'enfant et la famille en restant vigilant sur l'après PPRE.

L'élève s'engage :

- A être présent au rendez-vous fixés (avec son professeur référent) avec son dossier.
- A garder le souci de satisfaire aux objectifs fixés dans les diverses situations de son PPRE.
- A s'efforcer d'explicitier les divers temps ou démarches lors des rencontres avec l'adulte référent.

Le professeur référent s'engage à :

- Rencontrer régulièrement l'élève selon un calendrier à établir (1 rencontre par semaine).
- Aider l'élève à expliciter divers temps ou démarches et à se fixer des objectifs « ajustés ».
- Consulte et questionne chacun des professeurs ou adultes impliqués dans le PPRE pour réguler les actions des divers des professeurs et pour échanger sur l'évolution de l'élève concerné par le PPRE.
- Garder le lien et informer le professeur principal et l'équipe pédagogique notamment en vue des conseils de classe ou des professeurs.
- Maintenir le contact avec la famille.
- Tenir à jour les documents « traces » pour le suivi.

Les professeurs ou les adultes impliqués s'engagent à :

- Mettre en œuvre ce sur quoi ils se sont engagés pour s'adapter aux besoins de l'élève et assurer son suivi.
- Echanger avec l'adulte référent pour réguler les actions menées et pour échanger sur l'évolution de l'élève concerné par le PPRE.
- Tenir à jour les documents « traces » pour le suivi.

Les parents s'engagent :

- A se tenir informés de l'évolution du PPRE, à répondre aux demandes de contact du Collège concernant le PPRE.
- A soutenir leur enfant dans ses efforts.
- A contacter le professeur principal et le professeur référent en cas de problème.

En cas de dysfonctionnement des engagements une des parties peut demander une rencontre tripartite pour régler les problèmes. En cas de problème majeur le PPRE pourrait prendre fin.

Signatures :

Elève

Famille

Collège

✓ **Quatre pages du dossier Programme personnalisé de réussite éducative**

Etablissement :

Nom :

Prénom :

Date de naissance :

1. Parcours scolaire :

Année scolaire	Niveau de classe	Ecole(s) fréquentées(s)	Observations

Eléments du diagnostic qui ont conduit à la mise en place 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 / socle - Talents et goûts particuliers, centres d'intérêts - Histoire scolaire - Contexte socioculturel et familial - Paramètres physiques, psychologiques ou médicaux

Etant donné que ... en quoi... en agissant sur ... on permettra à ... de

A travailler prioritairement par l'élève (Priorités PPRE)		
Domaines	Objectifs poursuivis Compétence (s) à développer	Indicateurs de maîtrise visés
...		

Programme Personnalisé de Réussite Educative

Moyens mis en œuvre		
Lieu	Décisions / Durée / fréquence	Indicateurs à prendre en compte
Dans la classe en grand groupe		
Dans la classe en ateliers ou en travaux personnalisés		
Dans le Collège sur structures existantes		
Dans un dispositif spécifique PPRE		
Extra-scolaire (accompagne ment scolaire, orthophonie, santé...)		
Outils de suivi		

Programme commençant le :	Adulte référent :
Rencontres élève –référent : phases du dispositif, moments clefs	

Signataires du Programme Personnalisé de réussite éducative			
Le professeur principal	Les parents	L'élève	Adulte référent

Feuille de route du P.P.R.E. tenue par l'adulte référent			
Date	Personnes présentes	Eléments d'échanges, informations, ...	Décision, engagement, vigilance, ...

Bilan du PPRE :

Je fais le point

Nom Prénom :

Ce que je réussis bien		Ce je dois améliorer, mes priorités	date
A l'école	Ce dont je dispose pour progresser	Ce que je dois faire pour en bénéficier	
A la maison			
Autres			

✓ **Des compétences en lien avec le socle commun**

Voici une sélection de compétences à partir des grilles de références du futur livret de compétences.

Pilier 1 : Maîtrise de la langue française		
1.	Après lecture d'un texte, en reformuler les grandes lignes, répondre aux questions : de quoi parle-t-on ? qu'en dit-on ? qui parle ? quelle est l'intention de l'auteur ?	
2.	A partir de pages Web sélectionnées, prélever les informations demandées, les reformuler et les confronter.	
3.	Reformuler une consigne en explicitant la nature des tâches à accomplir. On pourra partir de confrontations de consignes.	
4.	Identifier et reformuler la thèse dans un texte argumentatif simple.	
5.	Ecrire pour reproduire toute forme de texte et de document en adaptant la mise en page d'origine aux contraintes du support utilisé.	
6.	Écrire un texte comportant l'insertion de paroles rapportées directement ou indirectement. Produire un récit organisé d'environ 2 pages. Produire un texte à visée argumentative, dans lequel une prise de position est étayée par un argument concret (par exemple fait historique) et un argument abstrait (de l'ordre du raisonnement).	
7.	Faire un résumé d'un texte narratif simple ou explicatif, entendu ou lu. Prendre des notes en mobilisant les formes d'écriture et de mise en page adaptées à la nature de la tâche (notes pour l'exposé, préparation de devoir, compte rendu).	
8.	Rédiger un texte correctement écrit, ponctué et organisé en paragraphes. Être capable d'améliorer sa production écrite spontanément et à partir des remarques du, professeur.	
9.	Prendre part à un débat, en adaptant au public et à la situation, son propos, son attitude, son niveau de langue ; savoir reformuler une intervention et apporter des arguments étayés. Participer à un débat préparé qui s'appuie sur des lectures (œuvres littéraires, presse) ou des situations données (procès, interviews).	
10.	Produire une intervention orale construite. Présenter une brève argumentation (documents succincts à l'appui) pour soutenir une position personnelle devant la classe.	

Pilier 3 : Principaux éléments de maths et de culture scientifique et technologique		
1.	Reconnaître des situations de proportionnalité, utiliser des pourcentages, des tableaux, des graphiques. Exploiter des données statistiques et aborder des situations simples de probabilité.	
2.	Connaître et utiliser les nombres entiers, décimaux et fractionnaires. Mener à bien un calcul selon des modalités adaptées : calcul mental, à la main, à la calculatrice, avec un ordinateur.	
3.	Connaître et représenter des figures géométriques et des objets de l'espace. Utiliser leurs propriétés.	
4.	Réaliser des mesures (longueurs, durées...), calculer des valeurs (volumes, vitesses...) en utilisant différentes unités.	
5.	Questionner, identifier un problème, formuler une conjecture ou une hypothèse ; Participer à la conception, à la mise en œuvre d'un algorithme, d'un protocole, d'une procédure, d'un programme ; Contrôler, exploiter les résultats. A ce propos l'élève manifeste des connaissances : <ul style="list-style-type: none"> • les principales caractéristiques de la Terre et de l'organisation de l'univers. • les principales caractéristiques de la matière (l'inerte et le vivant) du point de vue physique et biologique. Savoir que le vivant présente une unité d'organisation et une diversité. • les modalités du fonctionnement des organismes vivants. Savoir que les espèces évoluent. • le corps humain et ses possibilités. • les différentes formes d'énergie et leur utilisation. Savoir que l'énergie peut se transformer d'une forme à une autre. 	
6.	Décrire le fonctionnement et les conditions d'utilisation des objets techniques et leur impact sur l'environnement. Savoir que la production d'objets techniques nécessite la maîtrise de l'énergie et de la matière.	

7. Rechercher, extraire et organiser l'information utile (écrite, orale, observable).		
8. Appliquer des consignes pour réaliser, manipuler, mesurer, calculer.		
9. Présenter la démarche suivie, les résultats obtenus ; communiquer à l'aide de langages ou d'outils scientifiques et technologiques...		

Pilier 5 : La culture humaniste.		
1. Rédaction d'un court paragraphe expliquant quels sont les... ; Compléter une carte et sa légende, analyse d'un paysage et réalisation d'un croquis de synthèse (Localiser et décrire de Grands ensembles physiques et humains, Identifier et décrire de Grands types d'aménagements, Grandes caractéristiques géographiques de l'Union européenne).		
2. Commenter une carte : Situer la place de la France en Europe et dans le monde, Décrire la redistribution spatiale des activités sur le territoire de la France		
3. Grands traits de l'histoire de la construction européenne : compléter une frise chronologique.		
4. Analyse de situations historiques qui invitent à mobiliser ses connaissances, répondre à des questions sur documents, compléter un tableau à double entrée : Grands traits de l'histoire de France, Diversité des civilisations, des sociétés, des religions, Différentes périodes de l'histoire de l'humanité		
5. Rédaction d'un court paragraphe à partir d'une étude de cas sur une notion à connaître (Mondialisation, productions et échanges, interdépendances, Développement durable)		
6. Etude d'un dossier documentaire (Inégalités dans le monde).		
7. Etudier des textes et des œuvres littéraires pour en construire le sens, être capable d'établir des liens entre eux et les situer dans l'histoire littéraire et culturelle.		
8. Formuler sur ses lectures une opinion écrite ou orale, Rendre compte de l'originalité d'une œuvre, en formulant une opinion argumentée. Produire un texte dans la continuité des œuvres lues. Produire un texte utilisant de façon raisonnée certains des procédés littéraires analysés dans les textes ou les œuvres étudiés. Connaître et dire de mémoire des textes patrimoniaux.		
9. Connaître quelques références principales de l'histoire des arts : Identifier et comprendre les relations et métissages entre les différents domaines artistiques, notamment pour ce qui concerne le cinéma, la danse, l'architecture, la photographie et de nombreuses expressions contemporaines. Identifier les genres artistiques les plus importants (peinture d'histoire, religieuse, mythologique, de genre, le portrait, la nature morte, le paysage, l'abstraction...) et connaître quelques interrelations avec la littérature, le cinéma, etc.		
10. Maîtriser quelques éléments des langages artistiques visuels et musicaux au service d'une expression personnelle ou collective ; écouter, observer et décrire une œuvre plastique et une œuvre musicale. Maîtriser les moyens nécessaires à la réalisation d'un projet d'expression. Artistique, Identifier les moyens d'influer sur son environnement sonore et visuel, personnel et collectif. Adopter une attitude respectueuse des contraintes d'un cadre collectif. Identifier les composantes déterminantes du discours musical et les relations qu'elles entretiennent. Percevoir les différents moments d'une forme musicale. Posséder et maîtriser des savoir-faire techniques afin de produire intentionnellement des objets (visuels et plastiques) et des images (dessin, peinture, volume, photographie, vidéo, infographie). Articuler différents langages artistiques dans une démarche de création (objets, images, multimédias...), individuelle ou collective.		
11. Situer une œuvre dans le contexte historique et culturel dont elle est issue. Mettre en relation à la lecture, à l'observation ou à l'écoute les œuvres principales étudiées.		

Pilier 6 : Compétences sociales et civiques.		
1. Connaître les principaux droits de l'Homme et du Citoyen, les droits de l'enfant. Connaître les valeurs, les symboles, les institutions de la République, connaître les règles fondamentales de la démocratie et de la justice. Comprendre le principe de représentation, le suffrage universel, le secret du vote, la décision majoritaire. Connaître les principaux éléments de la Constitution de la V ^{ème} République. Connaître les règles fondamentales de la démocratie. Connaître le rôle de la Défense nationale et des organismes internationaux : Connaître les missions de la Défense nationale, Connaître l'existence de la JAPD, Connaître le rôle de L'ONU		
2. Connaître, comprendre et respecter les règles de la vie collective : connaître, comprendre et respecter le règlement intérieur de l'établissement ; respecter les principes de civilité ; distinguer la sphère publique et la sphère privée ; savoir débattre face à un cas de non-respect du règlement		

concernant un camarade ou soi-même ; avoir une tenue correcte, un comportement correct ; adapter son registre de langue à ses interlocuteurs ; accepter différents rôles et responsabilités au sein d'un groupe. Comprendre l'importance du respect mutuel et accepter les différences : respecter les différences, en particulier les personnes de l'autre sexe, dans ses mots comme dans ses actes ; connaître les recours contre la discrimination.		
3. Connaître les comportements favorables à sa santé et à sa sécurité : Prendre en compte de manière effective les règles et les consignes de sécurité qu'imposent les activités physiques et sportives ; connaître et appliquer les méthodes de préparation à l'activité physique ; connaître les conséquences possibles de la consommation d'alcool, de drogues, de médicaments sur le fonctionnement du système nerveux ; connaître les modes de prévention des IST et les différents modes de contraception.		
4. Connaître les différents types de médias. Faire preuve d'esprit critique : mesurer et comprendre l'influence des médias et des réseaux de communication ; savoir évaluer la part de subjectivité ou de partialité d'un discours, d'un récit, d'un reportage ; participer à un débat argumenté		
5. Participer en équipe à la réalisation d'une recherche et d'une production, Participer à une action d'intérêt général, Participer à une activité sportive collective : prendre des initiatives, réaliser une tâche précise, faire preuve d'efficacité, aider les autres, défendre son point de vue en argumentant.		

Pilier 7 : L'autonomie et l'initiative		
1. Savoir organiser son travail : planifier, anticiper, rechercher et sélectionner des informations utiles. Elaborer un dossier : prendre des notes, rechercher, analyser, organiser, synthétiser, exposer des informations.		
2. Connaître l'environnement économique, les métiers des différents secteurs professionnels et les parcours de formation. Connaître le fonctionnement d'une entreprise. Etre capable d'identifier des métiers et leur rôle dans l'organisation observée. Pour son projet personnel, connaître le parcours de formation et identifier les possibilités de s'y intégrer.		
3. Connaître les principaux besoins de son organisme. Connaître les grands principes pour bien mener son activité physique et entretenir sa santé. Avoir conscience de ses ressources et de ses limites. Comprendre les effets de l'apprentissage et de l'exercice physique sur le corps humain. Avoir une bonne maîtrise de son corps. Apprécier les bienfaits de l'activité physique. Savoir s'investir dans des projets physiques à visée sportive ou artistique en montrant sa motivation. Savoir nager 100m en fin de 3ème.		
4. Manifester créativité, curiosité, motivation, à travers des activités conduites ou reconnues par l'école ou l'établissement. Explorer différentes formes de créativité à travers, par exemple, les activités artistiques, manuelles, sportives.		
5. Mettre en œuvre des projets individuels ou collectifs. Concevoir un projet individuel ou collectif. Echanger avec le groupe, s'organiser, produire, évaluer le projet.		

Collégissime !

Organisation scolaire !

◆ REPENSER L'ORGANISATION POUR MIEUX REpondre AUX BESOINS DES ELEVES

Alfred BARTOLUCCI
Formateur CE²PEC

I. POSER EN INTERNE LA QUESTION DES MOYENS

A. *Toujours plus*

En Collège, en Lycée, prendre en compte les élèves réels nécessite de questionner l'organisation globale du temps des élèves et par la celle des enseignants. Temps de vie de classe, travail sur le projet personnel, groupes de compétences, travaux interdisciplinaires, PPRE on ne peut par toujours faire plus sans moyens supplémentaires et sans questionner l'utilisation des moyens existants.

La mise en place de PPRE en est une illustration : dans bien des régions académique cela est préconisé sur moyens constants. Au cas par cas on pourrait s'en offusquer mais dans bien d'autres cas c'est la gestion routinière du temps alloué qui est indéfendable alors qu'on se déclare dans l'impossibilité de mettre en place de nouveaux dispositifs.

La question des moyenS est souvent à poser en interne : il n'y a pas « des heures » affectées par « dispositif » mais du temps attribué globalement.

La seule obligation est que toutes les disciplines doivent être enseignées. Des positions acquises à questionner :

- Continuer à attribuer 4 H de mathématiques alors que l'horaire suggéré est 3,5H.
- Poursuivre la tripartition généralisée en sciences / technologie.
- Maintenir des temps d'ATPE, de soutien en français, maths, langues sans questionner la pertinence du dispositif et de ce qu'on y fait,

le bénéfice effectif pour les élèves, la coordination et la cohérence avec l'ensemble de ce qui est fait ...

Qu'on ne s'y méprenne pas. Nous ne remettons pas en cause la qualité de l'implication des enseignants mais nous croyons que la matrice de tous les engagements nécessite urgemment d'être au moins questionnée et dans bien des cas repensée fondamentalement.

B. *Pour une mise à plat*

Une piste pour se lancer dans cette refondation est de mettre à plat les divers dispositifs existants en commençant par les heures de cours matières, les propositions d'options, l'ensemble de l'organisation et des moyens du Collège. D'expliciter les divers objectifs poursuivis et les modalités dont on dispose pour apprécier le bénéfice effectif pour les élèves. Un tel travail de mise à plat est à conduire en lien avec les principes fondateurs du projet d'établissement et avec ses axes prioritaires.

Les choix étant conduits en traitant en tension les moyens disponibles et les besoins articulés sur les axes prioritaires du projet d'établissement. Chaque action retenue s'inscrit dans un réseau et est à évaluer dans ce cadre et non pas pour elle-même : dire que l'aide aux devoirs est un dispositif positif n'a pas beaucoup d'intérêt si on ne prose pas l'évaluation dans le cadre plus large de l'accompagnement des élèves. Un cahier des charges collectivement élaboré pour chaque action permet de définir les objectifs du dispositif, les responsabilités et les moyens pour un pilotage et la coordination optimale dans le cadre global où il intervient.

C. Dégager du temps pour repenser de la souplesse mais pas sur les marges seulement

Dans certains Collèges, par un aménagement de l'unité de temps du calcul du service des enseignants on parvient à dégager du temps global à réinvestir.

Par exemple le passage de l'unité de séance de 55 min à 50 min permet de dégager 52 « séances plus » annuelles par enseignant assurant un temps complet (cf. Collégissime n°14 – juin 2004).

Pour un Collège moyen de 20 temps complets cela représente une trentaine de « séances plus » par semaine ! Si on se contente de dégager du temps pour faire à côté de ce qui se fait déjà (qui devient un peut plus court mais reste en l'état) ce qu'on ne fait pas on est dans un ajustement des marges.

Si le temps dégagé se conjugue avec une réorganisation globale alors sont possibles de nouvelles modalités d'accompagnement et une utilisation souple du temps qui permet des temps choisis et des temps adaptés

II. QU'EST-CE QU'UN CAHIER DES CHARGES ?

A. Cahier des charges d'une action, d'un dispositif, d'une fonction :

Document écrit et contractuel dans un collectif décrivant le contexte, le terrain, les tâches, l'organisation ainsi que les modalités d'exécution ou de fonctionnement nécessaires pour mener à bien les objectifs posés. Il contient également les modalités et les indicateurs d'évaluation...

Le cahier des charges définit exhaustivement les spécifications de bases de l'action à réaliser ou de fonction à tenir ou du dispositif à faire fonctionner dans la durée afin que la contribution au projet collectif cohérente avec les objectifs « supérieurs » attendus.

- La contribution au projet global attendue (objectifs d'impact, objectifs de performance), les enjeux caractéristiques (de l'action ou de la fonction).
- Le périmètre des besoins à prendre en compte.
- Les coordinations et les articulations à assurer
- Le cadrage administratif (statut, comptage du temps...), financier (budget particulier...) et institutionnel (lien projet d'établissement, articulation avec les programmes...) de l'action ou de la fonction.

- Les objectifs spécifiques poursuivis et à évaluer.
- La description du comment ça se passe et l'anticipation des effets produits, l'ampleur des tâches, le détail des procédures, les modalités d'exécution et l'organisation, le calendrier, le rythme et les échéances, l'articulation des responsabilités.
- Les éventuelles contraintes concernant les conditions techniques de réalisation, de qualité ou de fonctionnement, à prendre en compte, à gérer.
- Les conditions matérielles et ressources disponibles.

B. Rédaction d'un cahier de charges

Il faut savoir que le cahier de charges vit tout au long de l'action. Sa lecture doit être un appui pour les personnes qui l'utilisent. Sa rédaction doit favoriser une lecture synthétique (globalité) et ciblée (réponse à un besoin).

Nous présentons ci-après plusieurs exemples de cahiers des charges (co-intervention, temps ateliers, modules, aide aux devoirs, tutorat)

◆ Cahier des charges de la CO-INTERVENTION

L'établissement se donne une marge de temps pour que deux profs soient présents en même temps avec un même groupe d'élèves. Pas de planning à priori, créer les conditions pour que des possibles se fassent, animer les choix en fonction des besoins et des nécessités, éviter les regroupements systématiques, figés dans l'emploi du temps.

Deux axes pour la co-intervention.

1. Co-intervention dans une discipline

- Le maître d'œuvre reste le professeur titulaire de la classe. Il prévoit sa séance.
- Le professeur co intervenant n'est pas forcément un professeur de la discipline concernée.
- L'aide du professeur ci-intervenant au professeur titulaire peut être ponctuelle sur une séance ou sur une durée de quelques séances.
- Le professeur co-intervenant apporte une aide de gestion du groupe classe, suivi du travail de sous groupes des élèves, une réalisation technique individuelle (tracés géométriques, rédaction de textes, découpages, appui technique pour utiliser l'outil informatique ou caméscope, vidéo projecteur...) :

- Travail de recherche en petits sous-groupes (par 3)
- Productions en petits sous-groupes.
- Plusieurs ateliers en petits sous-groupes dans la classe sur des objectifs différents.
- Activités en monitorat : plusieurs sous-groupes dans lesquels un élève (moyen) aide un à trois autres élèves à comprendre un point particulier déjà appris, alors que ceux qui ont très bien compris font un travail d'approfondissement seul ou en petits sous-groupes.
- Travail individuel commun d'entraînement.
- Travail individuel sur objectifs différents (sur la base d'un fichier ou d'une fiche qui présente plusieurs possibilités).

2. Co –intervention interdisciplinaire :

- Sur la base d'un travail croisant des thèmes et des objectifs de deux disciplines :
 - Travail ponctuel sur une ou deux séances
 - Travail dans le cadre d'un projet plus conséquent (plusieurs séances sur une période).
- Dans tous les cas, le travail est préparé à l'avance, avec concertation indispensable.

Travail s'inscrivant dans la progression de chaque discipline et donnant lieu à évaluation.

♦ *Cahier des charges de temps ATELIERS, MODULES.*

Ateliers Micro-options		Atelier « foyer »
Ateliers en lien avec des orientations ou des contenus des programmes des matières enseignées en Collège. Leur but est de permettre aux élèves sur quelques semaines de s'ouvrir à des pratiques culturelles (micro option, chant choral, projet pluridisciplinaire [type IDD], groupe langue régionale, groupe sportif, groupe scientifique, groupe de théâtre, groupe d'animation de site Internet...)		Ateliers de type foyer : pas directement en lien avec des orientations ou des contenus des programmes des matières enseignées en Collège : groupe échec, groupe « casse-tête », groupe mots croisés... Leur but est de permettre de la détente, de l'investissement, de placer les élèves en situation de responsabilité et de cogestion.
Le temps d'animation de l'atelier est pris en charge sur la marge souple. Pour cela il faudra prévoir une responsabilité qui se charge de : <ul style="list-style-type: none"> - Veiller à l'équilibre sur l'année et par période de la diversité des propositions. - Assurer une gestion du temps enseignants. - Organiser la planification des séquences. - Gérer les inscriptions des élèves. 		Définition des modalités d'inscription aux ateliers « foyer » ainsi que le comptage des heures d'animation. La prise charge du temps d'animation pour ces ateliers peut se faire dans le cadre de budgets spécifiques (ville, conseil général...)
Modulaire (plusieurs séances)		Non modulaire
Longue durée	Moyenne durée	Participation ponctuelle
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Inscription (modalités conditions et limites spécifiques à chaque atelier : effectif, compétences spécifiques, motivation particulière...) ✓ Durée sur 50 minutes ou plage de deux séances. ✓ Mêmes élèves : groupe stable dans la durée (sauf exception gérée par le responsable) ✓ Période d'essai possible, après cette période l'élève s'engage à être présent : présence obligatoire. ✓ Fréquence hebdomadaire (1 ou 2 fois). ✓ Durée un trimestre ou une année (chorale). ✓ Objectif en fin d'atelier : production valorisante, temps fort (d'abord pour les participants), ... ✓ Objectifs d'acquisitions pour les élèves : par en termes de performances mais en termes d'attitudes et de progrès 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Inscription (modalités conditions et limites spécifiques à chaque atelier.) ✓ Durée de séance (1 à 2 séances) variable en fonction de l'atelier. ✓ Mêmes élèves : Groupe stable sur la durée de l'atelier. ✓ Pas de période d'essai. ✓ Après inscription validée présence obligatoire sur la durée de l'atelier. ✓ Fréquence hebdomadaire (1 ou 2 fois ?). ✓ Durée de l'atelier sur 5 à 8 semaines. ✓ L'atelier poursuit un ou plusieurs objectifs modestes (en lien avec la durée) mais précis et évaluables. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mise en responsabilité des élèves pour toutes les phases : inscription, fonctionnement.. ✓ L'inscription à une séance donnée oblige à être présent. ✓ Ouverts à tous. ✓ Effectifs limités en fonction de contraintes matérielles. ✓ Pré - inscription 3 jours à l'avance sur liste au format du nombre de places disponibles. ✓ Si affluence, nécessité d'avoir des procédures claires de régulation pour que tous les élèves demandeurs y aient accès.

◆ **Cahier des charges de L'AIDE AUX DEVOIRS**

L'aide aux devoirs est rendue possible grâce au temps dégagé. Elle peut se tenir chaque fois que les élèves ont une plage libre dans leur emploi du temps et qu'en même temps un enseignant est libre.

L'aide aux devoirs est organisée :

- Par niveau et par classe (6°, 5°, 4°, 3°, 2° ...)
- Il est utile d'anticiper les besoins en débuts d'année de façon à ce qu'on ne soit pas à court « de temps » en cours d'année pour répondre aux besoins de certaines classes.
- Effectifs de chaque groupe d'aide aux devoirs limités (maxi 5 ou 6).
- Les horaires ne sont pas figés dans l'emploi du temps.
- Chaque session dure un temps limité (environ 6 semaines).
- Si possible, pour un même groupe d'élèves 2 ou trois séances par semaine... et si possible par le même adulte.
- Les parents doivent être informés de l'aide aux devoirs.
- La décision, en lien avec un besoin ou un problème, est prise par le professeur principal en lien avec le conseil de professeurs ou en consultant certains professeurs (en dehors des périodes de conseils).
- Il peut-être utile de définir un rôle de **coordinateur de niveau** pour gérer l'affectation des professeurs chargés d'aide aux devoirs en fonction des besoins formulés par les professeurs principaux de chaque classe.
- Possibilité d'organiser l'aide au devoir en sous-groupes de disciplines (littéraires, scientifiques, langues) pour avoir présent simultanément des enseignants pouvant répondre à des questions très disciplinaires surtout pour 3°, 2°, ...).
- En aide aux devoirs, l'adulte devrait plutôt être l'anti-prof : ce n'est pas celui qui explique mais celui qui aide à se poser les questions pour comprendre et retrouver les explications déjà données (présentes sur le cahier, le manuel, ...).
- L'aide aux devoirs ne doit pas se transformer en soutien.
- L'aide aux devoirs ne consiste pas en cours de méthodologie même si des apports méthodologiques à l'occasion de travaux à faire sont à faire sous forme de questionnements afin que l'élève retrouve dans ses supports (cahiers, manuel...) des éléments d'explications déjà donnés, qu'il reformule ce qui est demandé ou ce qui est à comprendre. Les objectifs de cette méthode sont les suivants :

- ✓ Que l'élève ait la satisfaction d'avoir fait dans de bonnes conditions plusieurs des devoirs qu'il avait à faire.
- ✓ Retrouver le goût de l'effort, la satisfaction de gains en autonomie,
- ✓ Moins d'exaspération et de confusion, plus de la réflexion.
- ✓ Vivre le confort de retourner dans les divers cours avec l'encouragement de ses professeurs par le fait qu'il a bien fait son travail maison, avec le confort d'être plus préparé à suivre et à comprendre le cours.

◆ **Cahier des charges du TUTORAT**

Repenser l'organisation du temps pour mieux accompagner les élèves peut conduire à décider par classe ou par niveau de possibilité de tutorat.

a) Pour quels besoins ?

Chaque enseignant repère, à divers moments, en classe un ou plusieurs jeunes qui sont en situation forte de confusion par rapport au travail personnel, à l'investissement en classe, au comportement et aux relations aux autres. Certains même manifestent une opposition au travail scolaire. L'action directe de chaque enseignant en classe est dans certains cas limitée. Un tel constat fait sur **des éléments objectifs et distancés** en conseil de classe appelle une décision.

b) De quoi s'agit-il ?

Dans une telle situation, le conseil de classe, sous la responsabilité du professeur principal peut proposer pour une durée limitée quelques semaines un tutorat.

L'adulte tuteur est un enseignant (de la classe ou non selon ce qui est le plus pertinent). Il est sollicité pour être l'adulte référent de cet élève. Sur la base d'objectifs raisonnables et précisés par écrit, l'adulte a des échanges réguliers (rythme à ajuster à l'élève particulier) avec l'enfant pendant quelques semaines en lien avec ses besoins :

- Après une première rencontre de ½ H pour le contact et poser le cadre des engagements respectifs les rencontres ont lieu une ou deux fois par semaine ¼ H à ½ H : chaque fois il s'agit dans un climat apaisé mais ferme de permettre à l'élève de s'exprimer pour faire le point sur son implication, sur ses perceptions, sur ses résultats, pour l'aider à se fixer des objectifs simples afin sur une période de 5 à 6 semaine parvenir à les tenir.
- L'adulte tuteur peut assurer un lien avec certains enseignants de l'élève.

c) Quel rôle de l'adulte ?

- Le rôle de l'adulte est plus d'aider l'enfant à s'exprimer, à prendre du recul par rapport à ses difficultés, à se fixer des engagements à sa portée et à les tenir que de conseiller. Parallèlement à ces entretiens l'adulte référent a aussi à contacter tel ou tel enseignant de l'enfant en tutorat pour une vigilance particulière ou une tolérance passagère.
- L'adulte référent doit faire le point avec le professeur principal de l'élève sur le déroulement et les effets du tutorat trois ou quatre fois pendant sa durée et de façon précise et par écrit à sa fin. Une feuille A4, sur laquelle sont notés le ou les objectifs du tutorat au moment de la décision du conseil de classe ainsi que les remarques de l'adulte référent, de l'élève, du professeur principal lors du déroulement, permet de faire le point avec plus d'éléments lors du conseil de classe suivant la fin du tutorat.
- Le temps passé par un enseignant en tutorat est partie intégrante du temps « souple » que l'établissement s'est donné.

BULLETIN D'ABONNEMENT

BULLETIN D'ABONNEMENT

Collégissime !

Revue du Département Collège du CEPEC

Mme

Mlle

M.

NOM :

Prénom :

Adresse d'expédition :

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

Je souhaite **m'abonner pour l'année 2008** et je joins à ce coupon un chèque de **23 €** 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**

BULLETIN D'ABONNEMENT



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