

**DONNER  
ENVIE  
D'APPRENDRE**



Les échecs répétés exposent l'élève à subir tout au long de sa scolarité des jugements négatifs portant atteinte au sentiment de sa propre valeur. Les réponses à cette situation peuvent prendre la forme de retrait et d'indifférence scolaire, ou provoquer agressivité et violence envers tout ce qui représente, aux yeux de ces jeunes en difficulté, l'origine de leur échec (professeurs, adultes, parfois toute structure institutionnelle). Ceux-ci se sentent rejetés, méprisés par l'institution et par les adultes qui l'incarnent.

Pour prévenir ce type de phénomènes, des équipes ont voulu reconstruire avec les élèves des parcours de formation crédibles pour eux et qui les prennent en compte tels qu'ils sont. Dans ces parcours qui intègrent des dimensions essentielles telles que la parole, l'estime de soi et la relation à l'autre, on peut repérer deux orientations, l'une visant à redonner sens aux savoirs scolaires, l'autre se proposant de développer les interactions entre enseignants et élèves et à l'intérieur du groupe-classe.

La seconde orientation prend en compte le rôle important, voire prépondérant, des interactions dans le processus d'apprentissage. « Les échanges et les confrontations interindividuelles avec les pairs et avec les adultes autour des objets de savoir sont le lieu privilégié des apprentissages et même la condition nécessaire pour les progrès individuels. Mais pour permettre à chacun de se décentrer, de considérer d'autres points de vue et d'entrer dans de nouveaux schémas cognitifs, il est nécessaire que chacun se sente autorisé à manifester librement sa pensée<sup>13</sup>. » Ainsi sont décrits des modalités favorisant l'expression des élèves sur leurs apprentissages, des temps de dialogue « ritualisés » entre une classe et un professeur, des ateliers d'expression théâtrale mais aussi, dans une perspective constructiviste, une situation d'enseignement-apprentissage en mathématiques. L'accent est également mis sur la structuration du groupe-classe comme lieu d'apprentissage collectif. Dans cette perspective, les différences ne sont plus perçues comme des obstacles mais comme des réalités dont il faut tenir compte pour organiser un environnement favorable à l'activité de chacun et à la coopération entre élèves. Le travail en groupe suscite alors le sentiment d'appartenance à une classe, à un établissement.

Ces deux orientations ont une visée commune, réinstaller les élèves en difficulté dans les logiques fondatrices de l'école : la transmission du savoir, la formation et l'insertion du jeune et du citoyen. En effet, pour certains élèves en grande difficulté l'école a perdu cette fonction éducative, elle n'est plus alors qu'un lieu de relations et de confrontation entre jeunes où la vie de la rue – et donc aussi sa violence – a parfois pris le pas sur sa dimension éducative. Replacer les jeunes en difficulté dans cette configuration constitue pour les équipes un travail ardu.

13. Hugon Marie-Anne, « Recherche-action à l'école et accompagnement d'équipes innovantes : quelques points de convergence », in Pierre-Marie Mesnier et Philippe Missotte, *Actualités et recherche action*, L'Harmattan (à paraître en 2002).

# Rendre plus lisible le sens de l'école

Donner envie d'apprendre... vaste objectif. On lit souvent que, pour l'atteindre, il faut donner *du* sens aux savoirs, à l'école. Disons plus justement qu'il faut mettre les enfants et les jeunes en situation de saisir puis de s'approprier *le* sens de ce qu'on leur fait faire, de ce qu'on leur demande et leur propose tout au long de leur scolarité. Car si ni l'organisation, ni les programmes, ni la finalité de l'école ne sont arbitraires, ils restent opaques à de nombreux jeunes qui n'en appréhendent souvent que l'apparence éclatée de multiples matières, d'exigences nombreuses sans que soit clairement explicitée la *raison* de tout cela.

Qui nierait qu'à dix ou à quinze ans si l'on n'a pas déjà des références et des valeurs communes similaires à celles que l'école véhicule, on ne comprend pas très bien ce que l'on vous veut, de cahier de textes en théorème de Chasle, de complément d'objet second en tectonique des plaques ? Si l'on ajoute le fréquent décalage de lexique et de registres de langues hétérogènes, parfois presque irréconciliables, entre les enseignants et les jeunes, on peut apprécier le sentiment d'incompréhension, de non-sens qu'éprouvent certains élèves. À cela quelques-uns opposent des comportements grossiers, parfois violents, plus souvent apathiques et démotivés.

Au travers d'approches interdisciplinaires on peut restituer une cohérence aux enseignements, permettre de comprendre, au-delà des détails spécifiques à chaque discipline, une globalité de la connaissance et des savoir-faire qui la mettent en œuvre. C'est ce qu'ont fait avec succès, les équipes des collèges Molière à Colmar, François-Truffaut à Strasbourg ou François-Villon à Paris. On trouvera ci-après la relation des expériences qui y ont été conduites pour rendre l'école et ce qu'elle enseigne, interprétables par des collégiens.

En outre, si l'on englobe les goûts et les intérêts des élèves dans la démarche pédagogique on peut déterminer une stratégie efficace de motivation, comme en témoigne l'équipe du collège Anatole-France de Béthoncourt, rendant ainsi les jeunes plus aptes à élaborer leur projet personnel. Au collège Henri-Matisse de Choisy-le-Roi, c'est explicitement que les enseignants ont eu pour objectif de redonner à l'école laïque sa place, d'explicitier son but afin que les collégiens confèrent toute sa signification au mot *citoyen*. Pour tenir compte des formes d'acquisition de la culture qui existent en dehors de l'école, le lycée Feyder d'Épinay-sur-Seine a proposé à ses élèves un questionnaire sur leurs centres d'intérêts et utilisé les résultats pour organiser une action interdisciplinaire sur la tolérance et l'intolérance. Cela les a conduits aussi bien à des études filmiques approfondies qu'à l'étude du Califat de Cordoue ou à l'analyse de toiles de Goya, Picasso ou Dalí. Les activités tendaient à mener les élèves « à produire des analyses (productions écrites et orales) en confrontant des idées et en mobilisant des connaissances personnelles ».

À Roubaix, au lycée général et technologique Jean-Moulin les élèves arrivant en seconde doivent tous réaliser dans l'année un mémoire sur un thème qu'ils choisissent et qui deviendra une ressource documentaire pour le Centre de documentation et d'information.

Le rapprochement de l'école et de l'entreprise a permis au collège La Reynerie de Toulouse non seulement de mettre en œuvre les apprentissages scolaires, mais aussi d'apprendre à se connaître aux deux mondes se défiant l'un de l'autre dans ce quartier sensible, de faire un sort à leurs *a priori* réciproques. L'alternance aux collèges Louis-Pasteur de Sermaizelles-Bains et Trois-Fontaines à Reims a été l'occasion à la fois d'enrayer l'abandon scolaire et de réconcilier les élèves avec l'école par la mise en application en entreprise de savoirs concrets liés aux enseignements plus théoriques de l'école. Grâce à ces allers et retours, les apprentissages en cours sont devenus plus intelligibles pour les jeunes.

## Travail interdisciplinaire au CDI

Collège Molière, Colmar  
Académie de Strasbourg

*L'hétérogénéité des élèves de ce collège, classé en zone d'éducation prioritaire, a conduit l'équipe éducative à prévenir la violence en motivant les élèves pour les apprentissages. Des thèmes de recherche sur des sujets variés sont étudiés en interdisciplinarité en liaison étroite avec le centre de documentation et d'information. Chaque projet donne lieu à une production concrète : exposition, exposés, vidéos... Dans les ateliers de recherche, les modalités de travail mises en place favorisent des relations de collaboration entre élèves et professeurs.*

La grande hétérogénéité de la population scolarisée au collège est difficile à gérer pour les enseignants, car elle peut être une source de frustration pour les meilleurs élèves tout en risquant de laisser pour compte les éléments les plus faibles de la classe. Ceux-ci, perdant pied, essaient alors d'exister autrement, en perturbant les cours par exemple. Pour résoudre ce problème, plusieurs approches pédagogiques ont été tentées, avec des résultats variables.

C'est ainsi qu'a été mis en œuvre un travail de recherche documentaire associant enseignants et documentalistes. Dans un premier temps, seuls les professeurs de lettres et d'histoire-géographie ont été concernés ; dans un deuxième temps, en visant les mêmes objectifs mais avec des modalités différentes, ce type de pédagogie s'est étendu aux disciplines scientifiques. L'action se déroule selon le schéma suivant : un temps de concertation entre les partenaires permet de choisir le thème, de fixer les objectifs et les modalités. Puis, le thème est présenté à l'ensemble de la classe pendant environ une à deux heures afin de sensibiliser les élèves. Un travail collectif de questionnement du thème est ensuite

effectué, grâce à un *brainstorming* ou à une autre technique d'animation de groupe. Les sujets ainsi élaborés sont organisés en sous-thèmes qui seront traités par des équipes de deux à quatre élèves. Un plan d'étude collectif est alors mis en place en équipe.

Les groupes choisissent ensuite un mode de restitution (dossier, panneaux, vidéo). Les professeurs et les élèves établissent en commun les critères d'évaluation. Puis l'on procède à la recherche et à la sélection des documents, afin d'extraire et de collecter l'information qui alimentera le dossier. Le plan d'étude devient alors définitif ou peut être affiné ou modifié. Dans cette étape, chaque élève réalise un travail individuel qui, dans la phase de restitution, constituera une partie d'un travail collectif. Les thèmes de recherche retenus ont abouti à des productions concrètes interdisciplinaires consacrées, entre autres, au monde musulman, aux pays d'Europe, aux matériaux, aux plantes, à l'énergie, etc.

Une évaluation formative est conduite tout au long de la recherche et concerne plus particulièrement les acquis méthodologiques liés aux compétences en documentation. Une évaluation sommative est pratiquée en français pour l'expression écrite et l'exposé oral, en histoire-géographie pour le contenu disciplinaire sous forme de contrôle de connaissances classique, une synthèse est ensuite réalisée par le professeur à partir de la recherche. Chaque élève est également évalué par ses pairs lors de sa prestation orale, à partir d'une grille d'évaluation adaptée à cet exercice.

### **Apprentissage et coopération pour que la violence recule**

Une telle pratique pédagogique paraît avoir sa place dans le cadre d'un plan visant à faire régresser la violence. Grâce à ce dispositif, chaque élève, même en difficulté, est capable de réaliser une production qui permet l'acquisition de connaissances dans de bonnes conditions. L'appropriation de méthodes de travail est organisée à la fois comme situation de construction du savoir à partir de l'état réel des connaissances des élèves, et comme situation d'acquisition de savoir-faire à partir de connaissances procédurales effectivement mises en application. L'observation des élèves prouve que souvent des jeunes, démotivés et perturbateurs en classe, sont capables de s'investir très sérieusement dans ce type de travail et de fournir une production de qualité.

Les rapports entre les élèves eux-mêmes sont fondés sur les échanges, sur les négociations et, d'une manière générale, sur une organisation du travail faisant davantage appel à la collaboration qu'à la concurrence. Ce type de démarche constitue en soi une forme de prévention de la violence par la priorité accordée à une émulation coopérative sur l'esprit de compétition sauvage trop souvent magnifié actuellement.

Ainsi l'action vise-t-elle à développer le sens de la responsabilité, la socialisation, la créativité et l'esprit critique en favorisant l'acquisition de connaissances disciplinaires et de méthodes de travail transférables. Elle suscite chez les élèves motivation et enthousiasme. En même temps, les rapports élèves/adultes sont modifiés dans la mesure où l'élève acteur s'approprie un savoir par une démarche personnelle, l'adulte occupant alors une situation de médiateur.

## Partenariat et conception globale de l'apprentissage

Ce qui est privilégié dans ce type d'actions, c'est le partenariat interne, même si des partenaires tels que des organismes extérieurs sont sollicités pour les sorties scientifiques. Le partenariat interne concerne les enseignants et la documentaliste ; leurs interventions se font en fonction de leurs identités professionnelles et sont complémentaires. L'intérêt de ce partenariat interne est de favoriser le développement de pratiques scolaires et culturelles sous-tendues par une conception globale des apprentissages de l'élève. Pour mener à bien ce projet, une grande concertation des enseignants avec la documentaliste s'avère nécessaire. Des aménagements d'emplois du temps ont dû être mis en place sous forme d'épargne horaire (capitalisation d'une heure/semaine sur une demi-journée), de mise en place de « pavés interdisciplinaires » (une heure d'histoire-géographie suivie d'une heure de français, par exemple). Un tel travail n'a pu se faire qu'avec l'adhésion et une formation minimale des équipes pédagogiques impliquées (une douzaine de professeurs) qui se font dans le cadre d'un groupe « recherche formation ».

L'obstacle majeur soulevé par les enseignants qui hésitent à s'inscrire dans une telle démarche est celui du temps. Consacrer quinze heures de son enseignement pour traiter un sujet de recherche fait peur à ceux qui sont « hantés » par les programmes à boucler. Cela nécessite aussi de la part des enseignants de la rigueur et beaucoup d'investissement personnel.

## Remédiation par l'image

Collège François-Truffaut, Strasbourg  
Académie de Strasbourg

*Au collège François-Truffaut situé en zone d'éducation prioritaire et confronté à des faits de violence graves (dégradations en tout genre, agressions verbales et physiques, voitures de professeurs incendiées), l'équipe a choisi de motiver et valoriser les élèves à partir d'une action pluridisciplinaire d'étude de l'image. Dans le cadre de cette action, des ateliers de remédiation sont proposés aux élèves pour les aider à surmonter leurs difficultés. Ils retrouvent le plaisir d'apprendre et deviennent plus attentifs et plus concentrés dans les cours.*

Au départ, il s'agissait de conduire des activités diverses dans plusieurs disciplines pour aboutir à un certain nombre de réalisations concernant la personnalité et l'œuvre de François Truffaut (exposition, textes, vidéogrammes). Ces travaux étaient destinés à alimenter un échange avec d'autres collèges François-Truffaut de France et à mieux faire connaître l'établissement dans le quartier. La projection d'un film en plein air dans la cité devait conclure cette action. Au total, huit classes ont participé à ce projet, parfois dans plusieurs disciplines, ainsi que les élèves de l'atelier audiovisuel.

Le projet François Truffaut, *De l'enfance difficile à la maturité chaleureuse*, s'est finalement articulé autour de quatre objectifs essentiels. Le premier était de construire ou reconstruire l'identité du collège et de contribuer ainsi à la cohésion de la communauté scolaire. Pour cela, il était proposé aux élèves de travailler sur la personnalité et l'œuvre de François Truffaut pour découvrir les valeurs que véhiculent ses films, dont certaines ont présidé à la dénomination du collège : l'attention portée à l'enfance, l'appétit de culture (qu'il s'agisse de cinéma ou de lecture), son engagement passionné dans le cinéma.

En second lieu, il s'agissait d'initier les élèves au langage audiovisuel en relation avec d'autres formes d'expression, en créant des occasions de filmer, de parler, d'écrire, de chanter et de jouer à propos de François Truffaut et de ses films.

Il convenait aussi de s'ouvrir vers l'extérieur en établissant des relations, par l'intermédiaire de l'écrit, de l'oral, de l'image et de l'informatique, tant avec le quartier et ses associations qu'avec une personne proche du réalisateur (son ex-épouse, Mme Morgenstern) que d'autres collègues François-Truffaut.

Le quatrième objectif était d'aboutir à des réalisations susceptibles de donner une image positive de l'établissement et de rendre les élèves fiers d'en faire partie. Parmi ces réalisations étaient notamment envisagés des vidéogrammes et une exposition. Cette action a été inscrite dans le projet d'établissement.

## Une œuvre à soi

Parallèlement à ce projet d'ensemble, un atelier de remédiation par l'image a été mis en place dans l'établissement et piloté par quatre enseignants. Les visées de cette structure de remédiation ont pour objet de réconcilier les élèves avec l'école en faisant en sorte de dépasser leurs réticences, de lutter contre l'absentéisme ponctuel ou chronique et la passivité, enfin de susciter l'intérêt en retrouvant le plaisir d'apprendre et de réussir à l'école. Pour rétablir la relation élève/professeur, il s'est avéré nécessaire de reconstruire le lien adolescent/adulte en favorisant l'écoute et le questionnement réciproques (échanges entre générations). La stratégie devait aussi permettre de valoriser les enfants en difficulté en leur redonnant une image positive d'eux-mêmes, en changeant le regard que les autres portent sur eux.

Les quatre professeurs impliqués dans cette partie du projet ont travaillé sur différentes formes d'image, à raison d'une séquence par semaine, avec des petits groupes de deux à cinq élèves, suivant un axe, des démarches et des objectifs communs. Ces ateliers concernaient les classes de sixième et quatrième.

En arts plastiques, le travail a été réalisé à partir d'analyse de portraits, pour former à la structuration de l'image : notions de tracé régulateur, géométrisation, relation figure/fond, relation forme/sens.

Le partenariat avec le professeur de mathématiques s'est constitué autour de l'analyse et de la fabrication de figures géométriques, de volumes, grâce notamment à l'utilisation des ouvrages de la série *Géométrie pour*



*le plaisir*<sup>14</sup> ; chaque élève a pu réaliser sa propre « œuvre d'art ». Ainsi l'élève redécouvre-t-il les mathématiques et mémorise-t-il les techniques (tracé de droites particulières, cercles, triangles) par le jeu et la réalisation d'objet dont il est légitimement fier !

Dans l'atelier publicité, le travail a été réalisé en français puis en anglais sur le langage de l'image à travers la publicité (images fixes et spots) : les élèves ont d'abord classé et archivé des publicités prises dans des journaux, ils ont appris à lire et analyser l'image publicitaire, ils ont ensuite produit des messages en réutilisant les règles découvertes.

En français, les efforts ont porté sur l'analyse filmique de courtes séquences, de courts extraits du film *Willow*. Les élèves ont pu découvrir le vocabulaire spécifique et les notions techniques : échelle des plans, positions, mouvements de caméra et raccords.

### La démarche suscite la curiosité

Dans ces petits groupes, les élèves sont placés en situation d'observation et de recherche au cours de laquelle on conduit une analyse active de l'image à partir d'une grille de questionnement : qu'est-ce que l'on me montre ? pourquoi ? comment ? qu'est-ce que l'on ne me montre pas ? pourquoi ? Les élèves doivent donc émettre des hypothèses sur la fonction de l'image et ses caractéristiques. Il s'agit d'une démarche de type inductif : ce qui est utilisé dans l'image, c'est sa capacité à suggérer des réactions, des réponses. L'image donne l'impression à l'élève qu'elle apporte des réponses à ses questions parce qu'il croit comprendre, il se sent en terrain familier et n'est donc plus sur la défensive. Il se sent sur un pied d'égalité avec l'adulte. À partir du moment où, au départ, il n'est pas rebuté, on peut envisager un travail auquel il collabore sur le sens et les mécanismes de l'image : la composition, la relation des éléments entre eux, l'utilisation des couleurs ainsi que la question du point de vue.

Dans ces ateliers, nous utilisons la motivation des enfants pour l'image et la forte dimension affective qui s'y rattache. En effet, nos élèves de ZEP ne sont pas des lecteurs de textes mais des consommateurs non avertis et assidus d'images et de symboles : vidéo, TV, jeux vidéo, magazines illustrés pour adolescentes, *mangas* pour adolescents, logos (la « virgule », le « crocodile », les « trois bandes »). De plus, l'image suscite une moindre résistance que le texte : elle est plus attrayante, ne renvoie pas à la notion d'effort *a priori* et ne met pas l'élève face à ses difficultés scolaires (difficultés en lecture, dyslexie, difficulté de prononciation). Pour un élève, l'image n'est pas synonyme d'aridité, elle est plus ludique alors que l'approche du texte écrit nécessite des prérequis scolaires non acquis par bon nombre d'entre eux comme le révèlent les tests d'évaluation en sixième.

Ce travail était à l'origine prévu pour des élèves volontaires ; or, les élèves en difficulté ont rarement envie de s'inscrire à des cours supplémentaires. En revanche, au bout de quelques séquences, ils se prennent au jeu et incitent leurs « copains » à participer. Le danger est que les élèves découvrent le « confort » du travail en groupes restreints que l'on ne peut offrir à tous.

14. Denière Jocelyne, *La Géométrie pour le plaisir*, Dunkerque, J. et L. Denière, 1994-1999, (4 volumes).

## Des objectifs d'apprentissage précis

Chacun des quatre membres de l'équipe (professeurs de français, mathématiques, anglais et arts plastiques) s'est fixé comme objectif d'amener les élèves à comprendre que le langage, pour être efficace et intéressant, doit s'articuler autour de règles précises. Cette prise de conscience vise à permettre aux jeunes de s'approprier certaines de ces règles, de les réinvestir pour mieux maîtriser l'expression, la capacité à communiquer et la relation aux autres.

Au plan de l'acquisition des savoirs, l'oral a été privilégié afin d'inciter les élèves à exprimer leurs difficultés, à reformuler clairement ce qu'ils ont appris en utilisant le vocabulaire approprié et la syntaxe. C'est encore les faire témoigner, le plus possible verbalement, de l'organisation et du cheminement de leur pensée.

La démarche proposée aux élèves passe également par l'imprégnation d'une culture, en apprenant à en connaître les mythes fondateurs, en montrant la relation entre une société et ses langages (langue, écrits, images, musiques), en mettant en évidence les constantes culturelles qui fédèrent les groupes et les sociétés. La découverte et le travail sur l'image ont favorisé la prise de conscience par les jeunes de son immédiateté et de sa force d'impact. L'analyse ainsi effectuée leur a permis de passer d'une perception globale de l'image à une analyse de ses constituants et de ses structures, d'une réception passive à une lecture active, par l'apprentissage du décryptage et une approche méthodique. Cette stratégie vise à la formation du sens critique pour inciter l'élève à aller au-delà du « j'aime, j'aime pas ».

## Évaluation prévue et réalisée

Nous avons prévu d'évaluer les changements de comportement des élèves en fonction des critères suivants : assiduité, relation élève/professeur, relation avec soi-même, avec les autres et degré d'intégration dans la classe. En fonction de ces critères, on a pu observer des réussites intéressantes : les élèves ne « dorment » plus sur leur table, ils se sentent concernés, deviennent actifs, capables d'attention et sont désireux de réussir car ils ont retrouvé confiance dans leurs compétences et espèrent réussir.

Ainsi, un élève très dyslexique, en grande difficulté, se désintéressait du travail scolaire, avait des problèmes d'attention, de concentration, de mémorisation, somnolait au fond de la classe ou s'agitait, n'était pas capable d'un travail méthodique. Après son passage dans le groupe *Remédiation-Image*, il a découvert qu'il pouvait réussir quelque chose en classe, qu'on l'écoutait, qu'il pouvait être aussi pertinent que ses camarades. Il a repris goût au travail de lecture de textes (même à haute voix et malgré ses difficultés) et a même été chargé d'un rôle dans le spectacle de marionnettes de la classe. Il est devenu actif en cours de français.

Les progrès des élèves sont évalués par le groupe-classe lors de la présentation des travaux réalisés en arts plastiques, en mathématiques, en atelier publicité : expositions de travaux, expositions de fresques (frises, volumes...), panneaux publicitaires. En français, chaque élève restitue

devant la classe l'analyse faite en groupe. Il prend en charge le travail d'analyse filmique sur l'extrait préparé. Il assure l'aspect technique (manipulation de la télécommande pour visionner les plans et faire les arrêts sur image) ainsi que les commentaires. L'élève est placé dans la position du professeur, donc valorisé. Ne sont évaluées que les compétences développées lors des séquences en groupes. Les membres de l'équipe ont dû modifier leur démarche pédagogique, quitter leur champ disciplinaire pour élaborer une démarche commune en partant des difficultés d'apprentissage des élèves. On a été amené à s'interroger sur ce que l'école oublie de prendre en compte dans les évaluations disciplinaires traditionnelles.

L'équipe n'a pas eu assez de temps pour élaborer un référentiel global ou une évaluation sommative. Il serait judicieux cependant de prendre en compte l'investissement des élèves en difficulté, leur capacité à travailler en équipe, voire à animer eux-mêmes un groupe de travail.

## Parcours diversifiés interdisciplinaires

Collège François-Villon, Paris XIV<sup>e</sup>  
Académie de Paris

*Ce collège est situé en zone sensible ; problèmes de discipline, d'asocialité et manque de motivation se posent de façon parfois douloureuse pour la collectivité. Dans cet environnement, la mise en œuvre de parcours diversifiés a semblé une approche intéressante pour remotiver les élèves. Les projets mettent tous l'accent sur une façon autre de travailler, sur un lien différent avec les disciplines traditionnelles, sur la pluri ou transdisciplinarité.*

Dans le cadre de la rénovation des collèges, deux heures hebdomadaires ont été attribuées dans l'emploi du temps des élèves de cinquième à une pédagogie du projet sous la forme de parcours diversifiés/ateliers. Les élèves ont eu librement le choix entre huit projets. Les ateliers fonctionnent le jeudi après-midi, toutes classes confondues. Les professeurs enseignent en parcours diversifié dans le cadre de leur service, en équipes formées de volontaires.

Après débats entre les membres de la communauté éducative, deux critères essentiels ont finalement été retenus pour une mise en œuvre. Il était important de faire en sorte que tous les élèves puissent s'inscrire dans un parcours diversifié afin d'éviter d'éventuels effets « d'étiquetage » négatif ou positif de l'action. De plus, d'un commun accord, l'équipe a affirmé son refus de voir les parcours diversifiés dériver vers des structures de type classes à profil.

Voici quatre exemples de mise en œuvre transversale des disciplines :

– Le parcours *Plongée* a pour but de former les élèves au Brevet élémentaire de plongée, en travaillant conjointement technologie, sciences de la vie et de la terre (SVT), physique et éducation physique et sportive (EPS).

Différents thèmes y sont abordés tels, le matériel, la respiration, la pression, les mouvements.

– Le parcours *Technologies nouvelles* où il s'agit d'une étude comparée du patrimoine parisien et londonien grâce à Internet et à des visites de terrain. Les élèves y travaillent l'histoire, la géographie, l'anglais et la musique de façon transdisciplinaire.

– Le parcours intitulé *Connaître son milieu* privilégie les approches en SVT, géographie et EPS. Il s'agit, par exemple, de déterminer, un programme de course en EPS en analysant un terrain et, pour ce faire, d'utiliser les compétences conjointes du géographe et du biologiste.

– Le parcours *François Villon et son temps* a eu pour but de rédiger, de mettre en forme et de vendre un ouvrage de documentation historique. Le travail y est transdisciplinaire en histoire et en lettres, mais également en gestion/action commerciale.

### **Richesse de l'interdisciplinarité**

Cette interdisciplinarité semble particulièrement bénéfique à tous et ce, à plusieurs titres.

Les élèves apprécient beaucoup de voir plusieurs enseignants de disciplines différentes travailler ensemble. Ils l'ont très largement exprimé lors d'un sondage de bilan. Ainsi, lors du voyage à Londres organisé dans le cadre du parcours *Technologies nouvelles*, les élèves ont été enthousiasmés par l'idée de pouvoir faire de l'histoire en anglais et de l'anglais en histoire, avec les enseignants des deux disciplines présents à leurs côtés.

Les jeunes comprennent l'enjeu pédagogique de cette interdisciplinarité, d'abord intuitivement, puis de façon plus claire. Dans le parcours *Connaître son milieu*, ils ont rapidement compris, au fil des questions, qu'il s'agissait d'utiliser tout autant les outils géographiques que les outils de SVT et que la réunion des deux disciplines permettait une analyse cohérente du terrain. Dans le parcours *Plongée*, il est manifeste que les élèves prennent un grand plaisir à expliquer à quelqu'un de l'extérieur le lien entre tous les savoirs et savoir-faire accumulés dans leur classeur.

Les enseignants sont heureux de partager leur champ disciplinaire, de prendre des risques : s'il faut choisir entre la *Ballade des Pendus* ou la *Ballade des Dames du temps jadis* dans la publication sur Villon, quel est le meilleur argument de vente ? Le professeur d'histoire ne s'était jamais posé pareille question. Pour lui, situer le cadre chronologique semble l'aspect essentiel d'un ouvrage, mais il n'est pas évident que ce soit le meilleur argument commercial pour sa vente... À l'inverse, lorsque des conflits éclatent entre collègues, (ce fut le cas entre deux enseignants, sur la façon de gérer des élèves en grande difficulté dans un projet théâtre) le travail d'équipe peut devenir un véritable cauchemar...

### **Évolutions à l'intérieur de l'établissement**

Le changement attendu concernait essentiellement le comportement des élèves au sein de l'établissement. Mais, au fil des débats a émergé l'idée que ces parcours diversifiés permettaient aussi aux enseignants, un peu

las de ce collège en zone sensible, de retrouver le goût de leur métier. Cependant, le regard des collègues ne participant pas aux parcours diversifiés s'est fait parfois pesant. Il a fallu se justifier, essayer de communiquer. Convaincre une collectivité adulte un peu frileuse face aux innovations est devenu un enjeu important. Il est alors apparu nécessaire de mener une réflexion sur l'évaluation dans le cadre de ces enseignements ainsi que sur les possibilités de mettre en cohérence les parcours diversifiés et les programmes de l'enseignement traditionnel.

## Un journal pour le collège

Collège Anatole-France, Béthoncourt  
Académie de Besançon

*Pour redonner confiance aux élèves de ce collège de ZEP, un journal du collège est entièrement conçu et réalisé par les cinquièmes et quatrièmes « d'aide et de soutien ». Le travail est conduit dans des ateliers thématiques spécifiques animés par des enseignants volontaires et des intervenants professionnels extérieurs. L'organisation permet aux jeunes de choisir leurs activités. Les élèves en difficulté font de réels progrès en expression et retrouvent une image positive d'eux-mêmes.*

Les comportements symptomatiques de refus de l'école apparaissent en cinquième, ils se manifestent par un absentéisme plus marqué qu'en sixième et des problèmes de motivation. Nous avons aussi constaté un décalage entre les exigences de la scolarité et le degré élevé d'autonomie de certains dans leur vie personnelle. Enfin, la cinquième, première année du cycle central du collège, doit prendre en compte l'objectif de la classe de quatrième : préparer les élèves à l'élaboration de leur projet personnel. Quelque chose se joue donc là, qui a incité l'équipe pédagogique à concevoir une nouvelle formule de remédiation : élaborer un journal en veillant à la prise en charge par les élèves de toutes les étapes de sa réalisation. Ils travaillent en interdisciplinarité dans douze ateliers thématiques, ainsi qu'en informatique, pour créer un objet socialement utile et reconnu : un journal.

Ce projet fait partie des actions engagées pour redynamiser l'établissement. En effet, est apparue la nécessité de renforcer, de renouveler, au moins partiellement, les dispositifs de gestion de l'hétérogénéité dans une perspective d'aide au public scolaire en échec au moins partiel. C'est pourquoi nous avons retenu trois objectifs qui nous paraissent essentiels : en premier lieu, changer le regard porté par l'élève sur sa scolarité en proposant une production socialement utile ; deuxièmement, remédier aux difficultés qui subsistent après la sixième en plaçant différentes matières au service de la réalisation du journal. Enfin, il est primordial de prévenir la démotivation des élèves plus faibles en leur donnant l'occasion de jouer un rôle valorisant dans le projet. Ainsi, l'accent a été mis sur l'expression personnelle pour contrebalancer les contraintes,

liées à la mise en application dans l'établissement d'un code du collégien qui précise leurs devoirs. L'action a aussi porté fortement sur le développement de leurs compétences de lecture et d'écriture par des activités au service d'une production concrète et utile. En même temps, il nous est apparu que développer la confiance en soi des élèves, en s'appuyant sur leurs domaines de réussite et en leur faisant tester leurs compétences hors de la classe (communication avec d'autres, interview, rencontres avec des professionnels...) est une stratégie efficace de motivation. Enfin, nous avons souhaité initier tous les élèves de cinquième à l'utilisation d'outils informatiques : scanner, logiciels (traitement de texte, publication assistée par ordinateur).

Le projet journal répond à notre volonté d'améliorer l'atmosphère générale et l'ambiance de travail dans l'établissement. Il participe aussi à notre volonté de renforcer nos liens avec les parents, la cité, les entreprises. Il témoigne, en outre, de notre volonté de mieux intégrer au sein du collège les élèves bénéficiaires d'un enseignement spécifique en Section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA). Enfin, il entre dans le cadre de notre projet informatique, grâce à l'utilisation d'une salle récemment aménagée.

Le projet tel qu'il est présenté ici résulte d'un travail d'équipe ; il a été élaboré en concertation avec une quinzaine d'enseignants motivés, l'équipe de direction et l'infirmière. L'année a été divisée en trois périodes correspondant chacune à un trimestre et à la publication d'un numéro du journal.

L'emploi du temps de tous les élèves de cinquième et des professeurs impliqués dans l'action ménage une heure *Projet journal*, le lundi de 11 h à 12 h. Ainsi, peuvent être constitués pour des périodes données des groupes temporaires, rassemblant en atelier des élèves de classes différentes avec des professeurs différents. Ce dispositif assouplit les rythmes scolaires, les mêmes élèves participant à des ateliers différents dans le courant de l'année. Le choix de l'atelier est laissé à l'élève. Le dispositif est, bien entendu, évolutif, selon les besoins de la publication et chaque enseignant de cinquième, dans le cadre de son cours, est libre de travailler pour le journal.

Une heure par semaine en demi-groupes, sous la conduite d'un professeur de technologie, les élèves sont initiés à l'utilisation des techniques informatiques, la saisie des textes et la mise en pages étant effectuées pendant l'heure informatique inscrite à l'emploi du temps des élèves de cinquième.

Les élèves ont pu produire trois numéros par an d'un journal de quinze à vingt pages en changeant d'atelier à chaque numéro. Ils s'y inscrivaient avant le début du travail sur un numéro en exprimant quatre vœux par ordre de préférence. Les ateliers étaient constitués de groupe d'une dizaine d'élèves de cinquième (y compris en Section d'enseignement général et professionnel adapté, SEGPA) et quatrième d'Aide et de soutien. Des bilans étaient faits à la fin de chaque numéro et des réajustements effectués ; ainsi les élèves en difficulté ont été systématiquement orientés vers un atelier d'écriture au troisième trimestre.

## Des évolutions observables

Avec l'action *Un Journal pour le Collège*, les enseignants innovent dans leur façon d'aborder la remédiation : il ne s'agit pas de soutien, mais de réaliser un journal et les élèves sont motivés par l'écriture d'un article, ils ont envie que d'autres le lisent.

L'élève en difficulté ne sait pas bien à quoi correspondent ses notes. Si elles ne sont pas bonnes, il en déduit qu'il est incapable et il se résigne ou bien fuit sa scolarité. Il se trouve à ce moment-là dans l'incapacité de faire un choix d'orientation. Il perçoit l'enseignement traditionnel comme entièrement déterminé par le professeur. Il pense qu'il n'a rien à dire, baisse les bras ou proteste. Pour lutter davantage encore contre ce sentiment d'incompétence, l'animateur de l'atelier n'agit pas comme en cours avec ces élèves-là (et ne les note pas). Les adolescents réunis dans un atelier ne viennent pas de la même classe et le travail est en partie collectif. Afin de donner du sens aux tâches scolaires, les productions des élèves sont destinées à des lecteurs extérieurs au collège et des journalistes les initient aux exigences professionnelles d'une publication, ce qui favorise des apprentissages qui n'auraient pu avoir lieu en restant dans le cadre du cours.

Un nombre important d'élèves (40 %) a utilisé les ressources documentaires du Centre de documentation et d'information, donc plus fréquemment que pour les cours habituels. Ils ont été confrontés au problème délicat du traitement des informations collectées, comme ceux dont le matériau était constitué d'interviews enregistrées.

Ils ont écrit des articles de plus en plus longs et certains sont plus compréhensibles que les productions habituelles en classe. L'effectif des groupes, inférieur à dix, a permis une aide à l'écriture personnalisée. En lecture, certains se sont montrés capables de lire un livre entier pour la première fois (20 %). L'effectif réduit a à aussi permis de guider chacun dans le choix d'un livre et de le soutenir dans ses moments de découragement en cours de lecture.

Mais c'est du côté des plus en difficulté qu'il est intéressant de repérer les changements : ils ont quitté leur habituel rôle négatif en se trouvant coupés de leur public familial (brassage des classes). Le faible effectif des groupes leur a permis de s'exprimer et à l'adulte d'être à l'écoute des plus faibles. Certains élèves de SEGPA ont révélé de grandes qualités dans le cadre d'un travail qui les a stimulés. Nous avons envisagé la création d'une rubrique dans le bulletin trimestriel pour valoriser les réussites. Les travaux proposés font souvent appel à l'imagination ce qui n'est pas souvent le cas en cours. Le climat de confiance qui s'installe dans un petit groupe permet aux plus timides de se révéler.

Le changement de groupe, trois fois dans l'année, amène les élèves à travailler avec d'autres que leurs camarades de classe et avec d'autres adultes que leurs professeurs habituels. Le travail de chacun est publié, donc reconnu. Plusieurs ateliers sont l'occasion de démarches hors de l'atelier ou du collège. Les dialogues et échanges avec les jeunes ont été utiles à la prévention de la violence. Certains problèmes internes à la

vie de l'établissement ont pu être abordés, et notamment le Code du collégien institué à la rentrée.

Ce bilan positif doit cependant être nuancé. Les adolescents ont, dans l'ensemble, eu du mal à tenir compte du point de vue d'autrui : c'est sans doute une compétence à développer. Ils ont connu des difficultés à passer de l'oral à l'écrit, un contexte de travail plus motivant ne semble pas déterminant pour réduire les difficultés d'écriture. Ils n'ont produit que peu d'articles d'expression personnelle : mis à part le premier numéro qui contenait des articles critiques sur la mise en place récente du Code du collégien, ils utilisent très peu leur droit à l'expression alors qu'ils disposent de la même liberté que des journalistes. Est-ce de l'autocensure ? Dans l'établissement, l'action a permis de faire se rencontrer des élèves du collège et ceux de la SEGPA, améliorant ainsi la tolérance.

### **Des points d'appui pour l'action**

Parmi les apports utiles au développement de l'action, les interventions de journalistes de la presse régionale et locale ont été appréciées dans les ateliers de mise en page, au comité de rédaction et pour les reportages. Ces interventions ont eu le mérite de rattacher notre projet à une pratique réelle.

Les enseignants ont aussi suivi des formations : un stage animé par un formateur du Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information<sup>15</sup> (CLEMI) leur a fourni les informations nécessaires à la réalisation du journal et une initiation à l'utilisation de l'informatique.

## **De l'esprit sportif à la rigueur intellectuelle**

Collège Henri-Matisse, Choisy-le-Roi  
Académie de Créteil

*Confrontée à une poussée d'événements violents, l'équipe éducative du collège, situé en ZEP, a choisi de réagir en éduquant les élèves à la citoyenneté par le développement de l'esprit sportif. À l'occasion de la Coupe du monde de football, l'établissement s'est mobilisé en organisant rencontres et débats avec des intervenants extérieurs. Ils ont éveillé la curiosité intellectuelle des élèves pour les savoirs associés à ce sport. Les enseignants ont saisi cette opportunité et, pour susciter l'intérêt des jeunes pour le savoir, ont opté pour une approche interdisciplinaire. Un nouveau rapport à la connaissance s'est ainsi instauré ; il constitue à l'évidence un rempart contre les faits de violence.*

L'exclusion d'un élève par le conseil de discipline pour des motifs particulièrement graves et concordants a déclenché un mouvement collectif de révolte dans le collège : refus de regagner les classes, menaces

---

15. Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information, 391 bis, rue de Vaugirard, 75015 Paris – [www.clemi.org](http://www.clemi.org).



verbales et physiques, bris de vitres, coups portés aux adultes. Il a bien fallu entendre cette explosion de violence comme l'expression paroxysmique d'un malaise latent. En effet, le rapport enseignants/élèves ne pouvait s'établir que sur un mode conflictuel, ouvert ou larvé, décliné sur le mode de l'agressivité ou du refus (refus d'attention en cours, refus du silence, refus de la politesse, refus du travail). Ces événements ont profondément déstabilisé la communauté éducative qui a réagi en organisant l'année suivante au Centre de documentation et d'information une exposition sur *L'École, de Jules Ferry à nos jours*.

L'ensemble des enseignants s'est senti très concerné et les classes du collège ont visité l'exposition, commentée par la documentaliste. Les écoles primaires du secteur se sont particulièrement investies en prêtant de nombreux objets et documents. La découverte immédiate des valeurs transmises par l'école d'autrefois (livre de morale, leçons de morale, attention portée au soin, note de soin sur chaque cahier, etc.) a incité les professeurs à conduire plus avant leur réflexion sur la perte des repères et l'affaiblissement des valeurs de l'école.

Face à ce constat, leur objectif était clair : redonner sens à l'école laïque, rappeler sa place et son but et faire en sorte que le mot *citoyen* ait une véritable signification pour les élèves. Restait à susciter l'adhésion des élèves de troisième dont la classe a servi de support au projet. On ne pouvait mieux les convaincre qu'en partant de leur vécu quotidien. Le goût des jeunes pour le sport est connu, tout comme l'admiration qu'ils vouent aux sportifs de haut niveau.

La publication d'un livre de Joël Quiniou, arbitre international unanimement reconnu et la présence de son frère au collège où il enseigne les mathématiques constituaient une formidable opportunité ; le choix de l'équipe éducative s'est donc fixé sur le football. L'organisation de la Coupe du monde de football en 1998 a donné sa pleine mesure à ce choix. Différentes actions, comme le Challenge du *fair play* et la formation des délégués ont élargi le projet. Une Charte du futur jeune citoyen a été élaborée. Des élèves d'une quatrième et de l'ensemble des sixièmes ont rédigé une Charte de bonne conduite qui a été lue le jour du match d'ouverture, le 10 juin 1998 par une élève du collège.

## Horizons nouveaux

La logique interne du projet s'est déclinée au long d'une succession de visites, de sorties, d'entretiens qui ont mené les élèves d'un débat avec Joël Quiniou à un entretien avec Lucien Sève, philosophe et membre du Comité national d'éthique, en passant par une rencontre, au collège puis dans le cadre même de l'Assemblée nationale, avec deux députés du Val-de-Marne, de formations politiques différentes.

L'éthique de l'arbitrage, exposée par Joël Quiniou à partir de son expérience personnelle, a suscité de nombreuses interrogations de la part des élèves. La règle drastique du respect de la décision de l'arbitre, sur le terrain, même si elle est discutable, heurte leur sens de la justice. Il faut toute la force de conviction de l'intervenant, appuyée sur des exemples récents et dramatiques, pour que cet impératif moral soit accepté dans ce

qu'il a d'absolu. Un entretien, un peu plus tard, avec un journaliste de *L'Équipe*, spécialiste du hooliganisme, leur a donné l'occasion de réfléchir à la dimension personnelle, existentielle, du rapport à la violence. Après avoir présenté le rôle et le travail, du Comité national d'éthique, Lucien Sève, quant à lui, a dialogué longuement avec les élèves sur les problèmes génétiques, éthiques et sociaux posés par les derniers progrès scientifiques. À travers l'hypothèse du clonage humain ou la question du choix du sexe d'un enfant à naître, il a fait prendre conscience aux collégiens de l'ampleur de l'enjeu pour l'humanité : risque d'un déséquilibre démographique grave d'un côté ; négation du principe même de liberté, de l'autre... Dans tous les cas, explique-t-il, on doit comprendre que « la recherche scientifique ne peut se pratiquer que dans le respect de l'éthique et l'observation d'un certain nombre de règles ».

### Démarches différenciées mais convergentes

Les diverses disciplines ont apporté leur concours au projet, de façon ponctuelle, pour anticiper la venue d'intervenants extérieurs et assurer l'efficacité pédagogique de la rencontre. Le professeur d'histoire-géographie et d'instruction civique a préparé la visite des deux députés du Val-de-Marne, le professeur de biologie, dont le programme comporte en troisième une introduction à la génétique, a préparé celle de Lucien Sève.

Mais c'est en français qu'on a pu de façon plus globale intégrer les principaux thèmes contenus dans le projet et les associer au programme de la classe. L'étude du thème de la guerre en littérature, par exemple, à travers les œuvres comparées d'Erich Maria Remarque et de Roland Dorgelès, complétées par un extrait des *Guerres picrocholines*, a permis d'interroger, par-delà les siècles, le fonctionnement de la violence d'État. Des scènes de l'*Antigone* de Sophocle ont servi, à l'inverse, à lancer un débat sur le devoir de désobéissance.

Le CDI, surtout, de la place particulière qui est la sienne et avec les règles qui lui sont propres a fourni au projet un cadre privilégié. Des sujets de dossiers ont été proposés aux élèves : *Le sport et l'intégration*, *Le sport et l'argent*, *Supporters et hooligans*... Le travail, initié par le professeur de mathématiques et la documentaliste, s'est effectué en autonomie. Les élèves ont organisé eux-mêmes la répartition de leurs tâches et sont parvenus pour la plupart à achever leur projet.

Le cas de l'EPS, pourtant au centre du projet, a donné lieu à un traitement un peu différent. Pour vivre la citoyenneté en acte, un Challenge du *fair play* a été mis en place dans le cadre des championnats interclasses. Des impératifs de disponibilité et de faisabilité ont réservé l'opération aux élèves de sixième. Cinq règles devaient être observées : le respect de l'arbitre, le respect des règles, le respect des partenaires, le respect des adversaires, le respect du matériel. En introduction de chaque cours d'EPS, les enseignants ont expliqué ce qu'était le *fair play* (la notion était inconnue des élèves) en essayant de faire comprendre qu'était *fair play* un joueur qui respectait les cinq règles énoncées et restait maître de lui-même. On pouvait donc parfaitement, ont-ils précisé, remporter le Challenge tout en terminant dernier des championnats... Le prix a été

décerné au cours d'une cérémonie et remis en mains propres par le président de l'Association française pour un sport sans violence. Une exposition, par la suite, s'est attachée à l'illustration des cinq règles.

## Ouverture prometteuse

À la lumière d'une année d'expérience, le choix du football, sport dont tous les élèves connaissent et admettent implicitement les règles, s'est trouvé validé. En choisissant ce sport, les enseignants ont utilisé un code de conduite reconnu par les élèves et non l'inverse. Ce support apparaît inducteur dans la mesure où les élèves n'ont pas l'impression de se plier au code qu'ils contestent souvent et dont ils se sentent exclus : celui du système scolaire.

Les relations entre la classe et l'équipe enseignante, à n'en pas douter, ont bénéficié du projet. Des représentations se sont modifiées quand les élèves ont vu leur professeur principal, par exemple, professeur de lettres classiques, leur donner à lire l'ouvrage de Joël Quiniou. Les autres membres de l'équipe se sont pareillement écartés de leur emploi : le professeur de mathématiques participe, on l'a vu, avec la documentaliste à la préparation des dossiers ; le professeur d'EPS demande aux élèves d'illustrer par des textes de leur cru les cinq règles du *fair play*... Quelques élèves difficiles, eux aussi, se sont démarqués de leur rôle habituel. Si leurs résultats scolaires ne se sont pas nécessairement améliorés, ils ont trouvé, à travers le football, la possibilité de renouer un dialogue depuis longtemps rompu avec les enseignants et avec le système scolaire dans son ensemble.

L'équipe qui travaille sur le projet est composée pour sa majeure partie d'enseignants bien implantés dans le collège Henri-Matisse : l'un a vingt ans de présence, les autres entre quinze et dix ans ; un seul a deux ans d'ancienneté dans le poste. Les parents, sensibilisés par plusieurs courriers, ont réagi favorablement. L'accueil de la communauté éducative a été plus réservé.

La plupart des enseignants étaient plutôt indifférents au projet global, certains quelque peu hostiles quant au support choisi ; quelques-uns néanmoins l'ont trouvé très intéressant. Au fur et à mesure que l'action s'inscrivait dans le temps et se déroulait relativement bien, certains collègues ont cependant manifesté quelque amertume voire un certain agacement. Les professeurs sont confrontés à la difficulté quotidienne d'enseigner en zone d'éducation prioritaire et l'équipe, avec un projet non « scolaire », semblait être valorisée et par les élèves et par les regards extérieurs au collège.

Sans doute préférera-t-on retenir, pour une évaluation sereine, l'apparition dans la classe concernée d'une compétence nouvelle, assez rare d'habitude chez les élèves de troisième. Rodés désormais à l'argumentation orale lors des débats avec les intervenants, ils ont beaucoup mieux intégré les mécanismes de l'argumentation. Structurer un devoir, donc sa pensée, est devenu pour la majorité d'entre eux une nécessité presque instinctive. Des progrès, aussi, ont été constatés au fur et à mesure des débats avec les intervenants. Ils sont désormais capables de ne pas poser une question préparée si l'intervenant y a répondu par avance. Ils savent aussi rebondir sur le propos d'autrui pour relancer le débat.

Cet esprit d'à propos et cette prise de recul sont une preuve de maturité chez ces adolescents de quinze ans. Ne pourrait-on y voir les bases de l'esprit citoyen ?

## Organiser son activité intellectuelle

Lycée Feyder, Épinay-sur-Seine  
Académie de Créteil

*Ce lycée, classé établissement sensible, accueille une population fortement touchée par la précarité économique et l'affaiblissement du lien social. L'action mise en place par l'équipe pédagogique vise à la resocialisation par une mobilisation des jeunes sur les savoirs scolaires. La stratégie consiste à délimiter des objets d'étude à partir des centres d'intérêt des élèves. Les savoirs et compétences ainsi mobilisés prennent davantage de sens pour les jeunes. Ce travail s'effectue sur des plages horaires instituées et prend la forme de modules expérimentaux.*

Le projet s'inscrit dans la continuité des actions menées au cours des années précédentes. Pour les enseignants, il s'agissait d'en reconduire les acquis positifs : travail en équipe, adoption de règles communes, réalisation d'un voyage de classe, interventions pluridisciplinaires, tout en se proposant de nouveaux objectifs. Ceux-ci portaient sur l'approfondissement de l'apprentissage de l'autonomie par les élèves, la recherche de pratiques qui donnaient un sens à leur activité intellectuelle et les aidaient à définir un projet.

L'acquisition des connaissances constitue pour les jeunes un facteur de formation personnelle et participe à la conquête progressive de leur autonomie. Mais, d'autres formes d'acquisition de la culture existent en dehors de l'école entrant en concurrence à certains moments avec le travail scolaire et il existe une distance plus ou moins grande entre les disciplines valorisées par l'école et celles valorisées par l'élève. Il est donc essentiel qu'il se construise ses propres motivations, sinon l'école est subie avec des risques importants de dérives comportementales.

Ainsi, la ligne directrice des actions entreprises en terminale visait à créer des situations pluridisciplinaires dans lesquelles les élèves étaient invités à développer des pratiques et des comportements relatifs à l'activité intellectuelle, c'est-à-dire : observer des faits, confronter des interprétations et des réactions différentes, mobiliser des connaissances pour enrichir une argumentation, justifier une opinion, présenter clairement un exposé écrit ou oral et réagir à la critique.

Il fallait pour cela que ces activités partent de thèmes qui se distinguent du programme scolaire et constituent de véritables centres d'intérêt pour eux permettant ainsi un réel investissement de leur part. Les activités proposées devaient faire l'objet d'une observation, tant de la part des élèves, que des enseignants. Les élèves et les enseignants étaient disponibles le jeudi de 11 h à 12 h ce qui permettait d'organiser très librement la composition

des groupes et des intervenants. Le lycée mettait à disposition un nombre de salles suffisant pour diviser les classes en petits groupes ainsi que du matériel audiovisuel et des ordinateurs multimédias.

Afin d'explorer les centres d'intérêt des élèves, un questionnaire recensant préoccupations et goûts leur a été proposé. L'un des thèmes de travail retenu était au confluent des préoccupations des élèves, permettant l'appropriation de méthodes de travail et répondait à l'objectif de socialisation de la classe. Ce thème, « tolérance et intolérance », avait pour objectif de faire réagir les élèves à l'oral sur diverses situations de discrimination puis de les amener à produire une analyse en confrontant des idées et en mobilisant des connaissances personnelles.

Furent successivement abordés : le film cubain de T. Gutierrez Alea et J. C. Tabío, *Fraise et chocolat*, qui aborde la marginalité dans la société cubaine contemporaine, le documentaire *Classified People* sur la discrimination raciale au temps de l'Apartheid en Afrique du Sud et le film égyptien *Le Destin* de Youssef Chahine qui traite de l'intégrisme religieux à travers l'histoire du philosophe Averroès dans l'Andalousie du XII<sup>e</sup> siècle. Pour chaque document les élèves assistaient à une projection intégrale au cinéma puis ils visionnaient des séquences de leur choix et les analysaient. Un observateur faisait le point à chaque séance.

De retour d'un voyage en Espagne, les élèves ont été invités à réfléchir sur un sujet abordé pendant ce voyage scolaire avec l'objectif de produire un texte et de le présenter aux autres en le justifiant.

Furent abordés : le christianisme et l'islam à travers la cathédrale-mosquée de Cordoue, la cohabitation des trois cultures, Averroès et Maïmonide. Une présentation d'œuvres exposées dans les musées visités lors du voyage fut également proposée (*Guernica* de P. Picasso, œuvres de S. Dalí, peintures noires de F. de Goya). Après présentation de l'action à l'ensemble des classes concernées, l'activité proposée consistait à faire réagir les élèves sur le thème de l'intolérance.

## Première approche de l'intolérance

D'abord les classes furent divisées en petits groupes composés d'une quinzaine d'élèves de section économique et sociale (ES) et littéraire (L) et de deux ou trois enseignants des deux classes. Chaque groupe devait rechercher la définition et la diversité des approches de la notion d'intolérance. Le compte rendu de cette première séance rédigé par un enseignant permet de percevoir l'engagement des élèves dans ce travail.

Dans un premier temps, la notion d'intolérance est abordée sous divers angles. Une première approche par une définition : « une personne intolérante est celle qui n'accepte pas les différences d'une autre personne », par des exemples, par des faits (le racisme, les handicapés, l'intolérance religieuse, politique, sexuelle, la discrimination sociale), par des comportements, des manifestations (la violence, l'exclusion). Puis, sont explorées des questions pour comprendre, analyser, interpréter (les causes, les fondements historiques, qui ? comment ? où ? quand ? effets et conséquences) et élaborer des solutions (comment combattre l'intolérance ?).

Tous ces angles donnent l'idée d'une grande variété de thèmes possibles. Pour avoir une compréhension du phénomène en tant que tel, il faut s'interroger en prenant l'un des exemples et se poser davantage de questions autour de cet exemple. Le champ d'investigation peut être élargi à d'autres domaines que ceux des comportements de société, bien que cette idée ne soit pas venue spontanément. Pourtant, on ne pourra pas fonder une analyse sur des connaissances *a priori*, il faudra entrer dans de nouveaux champs de connaissance. Dans un deuxième temps, des documents sont apportés : la définition de l'Encyclopédie Hachette, « refus des différences, sur les idées et les comportements », base de données hypertexte, articles de la revue *Sciences humaines* : l'éthique ; individualisme et tolérance ; la perception d'autrui ; nations et nationalismes ; comment se forment les savoirs et les normes.

La plupart des élèves ont pris une part active à la réflexion. Ils cherchent à formuler clairement leurs idées, pas seulement par un mot-clé mais par une phrase. Trois élèves n'ont rien dit.

En conclusion de cette première approche, on peut dire que la démarche semble vécue plutôt comme un enrichissement (apprendre des choses en plus, vivre des situations différentes), une chance, « pas vraiment un besoin », pas du tout une « punition » ou une « obligation »...

## Pour mobiliser les élèves

Pour les classes de terminales, le rapport au projet est paradoxal tant pour les élèves que pour les enseignants. En effet, les élèves interrogés sur ce qu'ils pensent de l'ensemble du travail effectué répondent de manière très diverse : certains parlent de son inutilité (une élève évoque cette heure qui chaque semaine pourrait être utilisée pour la préparation du bac), d'autres affirment que c'est intéressant sans développer d'argumentation, quelques-uns n'en disent rien, certains regrettent la présence d'une autre classe, d'autres ont apprécié de travailler dans des groupes mixtes.

Les professeurs présentent quelques appréciations critiques : absence de motivation de certains élèves, insuffisance des réactions face aux documents, mise au travail assez lente pour le dernier type d'exercice proposé. Mais au-delà de ces considérations ils constatent également que des élèves ont été sérieux, actifs et intéressés, que les appréciations portées après chaque séance étaient souvent plus positives et que les élèves apprécient généralement les séances dans lesquelles ils s'étaient avérés actifs. De plus, alors que le dernier exercice (préparation des exposés) est celui qui a suscité le plus de réticences, les présentations des travaux à l'oral ont causé de bonnes surprises, d'autant plus qu'y participaient des jeunes d'ordinaire très réservés.

Travailler avec eux, voir leurs difficultés, leur incapacité à les résoudre sans aide, leur façon d'y répondre par la passivité voire la fuite, mais aussi leur gentillesse, leur bonne volonté et leurs réussites nous confortent dans l'intérêt et l'utilité de l'expérience entreprise.

Cette action révèle des éléments à prendre en compte pour motiver ces élèves : l'importance d'une pédagogie active (activités de production écrite et orale) conjointement à la valorisation des progrès accomplis,

l'intérêt de l'intervention sur de petits groupes, du travail en équipe tant pour les enseignants que pour les élèves et enfin la richesse de l'approche interdisciplinaire.

À l'avenir, il nous semble que les activités à mener devraient s'orienter ainsi : intégrer ces pratiques dans le fonctionnement ordinaire de la classe et lier les observations à des perspectives d'orientation.

## Différenciation pédagogique et prévention de la violence

Lycée général et technologique Jean-Moulin, Roubaix  
Académie de Lille

*Dans ce lycée sensible, on lutte contre la violence verbale en donnant aux élèves les moyens de s'exprimer autrement, de diversifier et mieux maîtriser les outils de la communication orale. Tous les entrants en seconde sont invités à rédiger un mémoire d'une dizaine de pages sur un sujet de leur choix : projet d'orientation, thème qui motive particulièrement, sujet de recherche... Les productions sont ensuite utilisées comme ressources documentaires au Centre de documentation et d'information.*

Cette expérience entraîne la participation volontaire de l'ensemble des collègues concernés par les secondes et d'autres membres de l'équipe pédagogique (conseiller principal d'éducation, documentalistes). On demande à chaque élève de rédiger un mémoire d'une dizaine de pages sur un sujet de son choix. Ce travail enrichira le fonds du CDI et constituera un des éléments de l'évaluation de son travail en fin d'année.

Nous sommes partis du constat que les difficultés de nos élèves à lire ou rédiger un message s'étendaient à toutes les disciplines, jusqu'au niveau supérieur (Brevet de technicien supérieur) constituant une entrave plus moins directe au succès de leurs études. Dans toutes les matières, ces difficultés communes de rédaction et de compréhension des consignes sont vérifiées par les résultats à l'évaluation à l'entrée en seconde. Chaque enseignant les déplore régulièrement. Elles ont plusieurs conséquences : maîtrise insuffisante de l'abstraction, difficulté à résoudre un problème complexe, à transférer savoirs et savoir-faire d'une discipline à l'autre afin de se projeter dans l'avenir. Elles semblent donc corrélées à la passivité dans les études.

Notre projet, rédaction d'un mémoire par tout élève de seconde, émane donc d'une réflexion qui intéresse chaque professeur dans sa discipline et, au-delà, les enseignants et éducateurs d'un lycée préoccupés par les dysfonctionnements de l'outil de base de la connaissance, de l'instruction, de la communication, qu'est la langue.

À ce titre, il nous a semblé que centrer sur la langue l'expérimentation dans notre lycée « sensible » pouvait avoir aussi des répercussions heureuses sur les modes de communication entre les élèves. En effet, il y a violence dans leurs propos moins pensés que jetés dans l'émotion, la

tension ; leurs vociférations, insultes stéréotypées, apostrophes en témoignent. Cela constitue une langue forte, mais étrangère au langage de connaissance dispensé au lycée. C'est pourquoi nous avons pensé associer l'entrée en seconde à la production d'un travail écrit, long et construit, pour les aider à construire une autre image d'eux-mêmes par leur expression personnelle. Cette activité peut leur permettre de s'inscrire dans la durée, d'être plus actifs que réactifs, de faire part sérieusement de leurs choix. Elle leur donne l'occasion de progresser autrement que dans la soumission, la conformité ou le recours à la violence pour s'affirmer.

L'expérience relève ainsi d'une interprétation précise de la violence à l'école. Les élèves de Jean-Moulin utilisent pour le moins énergiquement l'expression orale, surtout entre eux. Ils sont extrêmement sensibles au regard des adultes. Notre choix est ici de ne pas entendre la violence à l'école de façon anecdotico-médiatique en s'inscrivant dans une logique de l'école-sanctuaire (comme si la violence sociale pouvait en être tenue à l'écart) ou dans une démarche de protection et de répression. Le pari est de postuler qu'en donnant aux élèves une possibilité de s'approprié autrement le savoir, et d'abord le langage, on leur offre aussi un outil pour dominer la violence, celle qui leur est faite, celle qu'ils sont susceptibles d'exercer si d'autres modes d'expression ne leur sont pas proposés.

## Guider et soutenir

L'un des objectifs de notre projet est donc d'aider l'élève sortant du collège à répondre aux exigences du lycée, à construire son projet d'avenir, en bref à devenir lycéen. Pour ce faire, il lui faut acquérir une autonomie devant la connaissance, intellectualiser ses activités, prendre une part active à sa propre formation, devenir créatif. (Ce que visent déjà tous les enseignements, certes, mais parfois à l'insu de l'élève.)

Celui dont le comportement perturbe la classe peut parfois devenir violent, il se justifie souvent par des arguments de légitimité : « J'ai rien fait ! [Ce qui précisément nous pose problème.] – C'est grave, ça ? », sous-entendant que c'est le professeur qui contrevient aux règles. L'élève en difficulté et difficile utilise souvent l'argument du droit incontestable dont il jouirait sans avoir à participer à l'institution qui l'autorise. À l'origine d'une telle attitude réside indéniablement la crainte de l'exclusion, de l'échec, nous devons rester fermes sur l'exigence de la participation de l'élève à la remédiation. Aussi, une activité interdisciplinaire nous a-t-elle semblé, à long terme, une réponse possible à cette tendance à la passivité « de droit » de l'élève difficile. Elle présente, sur les activités habituellement exigées, l'avantage de partir du choix de l'élève (celui du sujet) et de dédramatiser par l'étalement dans le temps la notion de devoir à rendre.

Remarquons aussi que dans une scolarité parfois vécue comme violente (résistance agressive au travail et/ou tension du professeur, excessive abstraction des savoirs et savoir-faire au lycée imposant des situations de classe ingérables), l'heure de cours se vide de sa fonction d'acquisition du savoir. Elle n'a plus d'intérêt alors que dramatique : la conduite des uns et des autres devient l'objet du cours, épreuve de force où la patience



du professeur, et non plus son savoir, définit sa compétence, où les qualités de l'élève porteront, selon les points de vue, sur son audace à entrer en scène, ou, au contraire sur ses efforts louables à n'y pas entrer. « Tu n'as pris aucune note ? – Je suis resté calme aujourd'hui ! » Ce dialogue de sourds montre que là où le professeur entend transmettre quelque chose de son savoir, l'élève difficile n'accorde de valeur qu'à la relation personnelle qu'il entretient avec lui sur la scène de l'heure de cours.

Il nous semble donc important d'offrir à l'élève, dans sa formation scolaire, la possibilité de dépasser le cloisonnement, le morcellement propres à la scolarité secondaire, par une activité « globalisante » : écrire dans une langue et sous forme soignée un texte montrant l'intérêt que l'on porte à tel ou tel sujet scientifique, à tel problème de société, à telle période de l'histoire, à telle pratique sportive, etc. Cette démarche globalisante pourrait profiter doublement : aux disciplines, devenues plus interactives dans l'esprit des élèves, mais aussi aux individus, prenant dans le groupe social un sens nouveau. Devenus auteurs d'un travail personnel, unique, susceptible d'être lu par tous les membres du lycée, et d'apporter, qui sait, un éclairage nouveau sur un savoir, les élèves se sentent à leur place au lycée, s'affirment comme individus dotés, au sein d'un groupe, d'intérêts et de capacités propres. Ils tendent à entretenir des rapports d'individu à individu avec les autres élèves de seconde et avec les adultes de l'équipe pédagogique, ainsi qu'à concrétiser leurs choix et goûts par l'écriture.

Les processus d'orientation échappent trop souvent au premier intéressé : il lui faut se projeter de façon très abstraite dans des domaines professionnels qu'il ignore, choisir des filières sans bien évaluer ses aptitudes et ses limites, s'en remettre bon gré mal gré aux propositions des enseignants. Sans répondre directement aux questions de l'orientation, le travail de mémoire met en jeu les mêmes mécanismes : c'est s'orienter que donner un titre à ce qui intéresse, chercher une documentation sérieuse sur le sujet, élaborer un texte pour inscrire ses connaissances, construire un plan, etc. En un mot, et si on l'ose : *tracer sa voie en trouvant sa voie*.

Il n'était évidemment pas question de lancer les élèves totalement seuls dans ce type de tâche. Ils ont par ailleurs reçu un aide-mémoire rappelant les consignes du travail. Un double système d'aide a été institué : d'une part chaque élève a un tuteur personnel pour l'épauler dans cette expérience et d'autre part, un travail lui est demandé pendant les heures de modules, deux fois dans l'année.

L'évaluation des productions s'appuie sur une grille élaborée par l'équipe. Elle intervient dès les premières rencontres entre l'élève et son tuteur. Fin mai, la lecture du mémoire est suivie d'une notation dont les barèmes connus des élèves sont établis par l'équipe des tuteurs.

Dans la mesure où elle laisse à chacun, élève et tuteur, une grande marge dans la tâche à effectuer, l'expérience n'a pas rencontré de réelles difficultés la première année, hormis quelques cas de non-respect des délais imposés par le calendrier distribué en début d'année et d'absences aux rendez-vous fixés. Ces manquements se sont multipliés la deuxième année : absentéisme, refus d'être aidé, lenteur à se mettre au travail, changement de sujet en cours d'année. On peut attribuer ces dysfonctionnements au nouveau système de tutorat, qu'il nous aurait fallu soutenir, structurer

plus rigoureusement. La tenue d'une fiche de suivi, avec bilans provisoires et signatures des tuteurs et professeurs principaux après les rencontres est une solution adoptée par certains. Elle est à envisager pour l'ensemble de l'opération.

### **Retrouver le plaisir d'apprendre et celui d'enseigner**

À Jean-Moulin, l'année de seconde se caractérise désormais par la production de ce mémoire qui donne sa place à l'élève et constitue pour lui un centre d'intérêt. Les plus avancés aident les néophytes dans le maniement de l'ordinateur, source d'information et outil de production écrite. Les progrès réalisés dans l'organisation du travail personnel sont inestimables, du moins pour ceux qui ont joué le jeu. Les élèves de première interrogés cette année reconnaissent majoritairement cet acquis. Bref, cette expérience offre une nouvelle définition de l'année de seconde.

Elle permet aussi une autre approche de nos métiers. Nos savoirs ne sont pas sollicités par un programme mais par une demande précise des élèves. Pour certains collègues le désir/plaisir d'être reconnu différemment est manifeste. Et la concertation s'impose, se pratique depuis deux ans avec autant de plaisir que de sérieux. Plaisir d'innover ensemble, d'inventer, de mettre en place, d'ajuster les actions aux situations.

Afin de mieux mesurer les acquis et les limites de ce travail, élèves et professeurs ont été consultés : tous les élèves par une enquête quantitative et quelques-uns dans un entretien qualitatif avec notre accompagnateur.

Globalement, les conclusions des élèves sont donc assez positives. L'unanimité des propositions pour allonger le temps et multiplier les contacts avec tuteurs et documentalistes montre que la tâche est ardue. Cette difficulté était un des défis de notre expérience et les élèves semblent le relever, dans une perspective de valorisation d'eux-mêmes : plusieurs fois les réponses expriment la fierté d'avoir réussi.

### **Sortir des ghettos**

Collège La Reynerie, Toulouse  
Académie de Toulouse

*Ce collège situé en zone d'éducation prioritaire et classé sensible a établi un partenariat pédagogique et institutionnel avec les entreprises du secteur. S'appuyant sur des séquences éducatives en entreprise et sur une production réalisée pour le compte d'une briqueterie (catalogue général des produits), l'action a pour but de donner du sens aux apprentissages et de modifier positivement les représentations réciproques des chefs d'entreprises et des élèves.*

Le quartier La Reynerie est situé au sud-ouest de Toulouse dans la ZUP du Mirail. Construit à la fin des années soixante, le Mirail est un quartier qui comprend 12 000 logements collectifs, des équipements d'enseignement (écoles, trois collèges, un lycée, une université...), des entreprises regroupées

pées dans des zones d'activités. Il existe à la périphérie du quartier, une zone industrielle tournée vers les technologies de pointe : électronique, informatique, téléphonie, multimédia... En 1997, une convention a été signée entre certaines de ces entreprises, regroupées en association (TOP: Toulouse Ouest Partenaire) et le rectorat pour engager des actions.

La population du Mirail a évolué depuis sa construction. Au départ, le quartier devait accueillir la population active de ses zones d'activités ; en fait, très vite ce sont les populations immigrées qui s'y installèrent. Actuellement sur le quartier de la Reynerie, quarante-deux nationalités différentes se côtoient ainsi que des familles en grande difficulté : 25 % des familles sont monoparentales (c'est la mère qui a la responsabilité familiale et qui est active). Le quartier compte 11 000 habitants dont 25 % ont moins de 15 ans et 30 % de la population active est au chômage. Un tiers au moins de nos élèves sont donc peu ou pas concernés familialement par le monde du travail.

Les indicateurs que nous allons énumérer justifient que le collège de la Reynerie, situé dans la zone d'éducation prioritaire du Mirail, ait été classé collège sensible depuis 1996. En 1998-1999 : 51 % des familles de nos élèves ont plus de quatre enfants, 47 % sont des familles d'ouvriers, et 48,4 % de nos élèves viennent de familles dont le chef est sans activité, 39,5 % d'entre eux sont des ressortissants hors CEE. Les parcours scolaires des jeunes sont souvent difficiles puisque 60 % ont connu l'échec dans leur scolarité antérieure (redoublement). Les catégories socioprofessionnelles de leurs parents ne leur permettent pas de se représenter les types d'activités dynamiques qui entourent le quartier et qui emploient des catégories professionnelles qui sont plus porteuses que celles qu'occupent leurs parents quand ils travaillent ! De même on peut noter une hostilité relative par rapport aux structures économiques supposées être, par des élèves, « les possédants ».

## Construire son projet

L'augmentation au collège d'attitudes en rupture avec l'école, reflet des problèmes du quartier, nous a conduits dans le cadre du projet d'établissement à proposer un objectif aux jeunes : construire son propre projet d'orientation par des stages au travers desquels une connaissance concrète de milieux professionnels leur permettrait de comprendre et donc de respecter l'entreprise ainsi qu'à conférer un sens aux apprentissages scolaires dispensés. La mise en place de séquences en entreprise a été harmonisée grâce à la création d'un fichier informatique, d'un dossier de préparation et d'évaluation des stages communs à tous les élèves.

Les séquences éducatives débutent par une information menée par la conseillère d'orientation et le professeur principal ; parallèlement le professeur de technologie avec l'aide du logiciel *Parade* permet à l'élève de mieux se connaître. À partir du mois de janvier chacun va rechercher une entreprise en adéquation avec l'orientation envisagée.

À ce moment là, les élèves utilisent les moyens de recherche classiques et l'équipe contacte le président de l'association qui réunit les entreprises de l'ouest toulousain, qui proposera ses services en liaison avec le rectorat.

Au moment de rédiger la lettre de motivation et le *curriculum vitae* nous constatons qu'argumenter, rédiger une lettre administrative convaincante, écrite avec des phrases bien construites et sans fautes, est un exercice délicat pour les jeunes. Les personnes chargées de ce recrutement s'attendent à ce que la lettre soit conçue comme un argumentaire commercial dont le but est de « se vendre ». La réalisation du *curriculum vitae*, de la lettre de motivation sont de bonnes opportunités pour travailler sur les compétences interdisciplinaires par l'utilisation de moyens de communication variés. Utilisés répétitivement, ils permettent de surmonter les *a priori* ou les réticences éventuelles à l'égard de matériels comme le fax, le minitel ou le téléphone. L'utilisation d'un micro-ordinateur et de logiciels variés font partie des savoir-faire nouveaux des adolescents. Il est également nécessaire d'envisager l'entretien et le premier contact avec l'entreprise. Pour le premier, des consignes seront fournies. Des saynètes d'échanges verbaux aideront les collégiens à se présenter et à exposer leurs questions et difficultés lors du stage. Lettre et *curriculum vitae* rédigés, chaque élève contacte des entreprises par courrier, par téléphone, aidé d'un professeur ou seul (pour les plus avertis). Ce moment est délicat pour certains parfois confrontés à la représentation négative que quelquefois les patrons ont des étrangers.

### Rencontre fructueuse

Un chef d'entreprise accepte une stagiaire. L'entretien a lieu en présence du maître de stage, du professeur qui l'avait proposée et d'une jeune fille de troisième. Elle a fait un effort de présentation. Le chef d'entreprise la trouve « mûre » pour son âge mais il la perçoit très timide. Pendant le stage, l'adolescente qui vient à pied d'assez loin est respectueuse des horaires : le chef d'entreprise lui ayant bien précisé ses exigences en ce domaine. Elle n'a été que peu intéressée par le fonctionnement général de l'entreprise et ses activités ; par contre, elle a bien intégré un certain nombre d'informations sur la gestion administrative et au grand étonnement du chef d'entreprise qui lui a fait faire un test de formation bureautique : « Elle a obtenu une bien meilleure note que beaucoup de mes employés ! » Celles qui se sont occupées d'elle ont été étonnées de la voir, une fois en confiance, s'intéresser et discuter avec elles, parler même de sa vie privée (en France depuis peu, elle connaît quelques difficultés familiales). À l'issue des deux semaines de stage, elle a retrouvé une certaine motivation scolaire, s'implique davantage et est plus dynamique. Elle a pris conscience qu'elle pouvait utiliser des stratégies gagnantes dans des domaines où elle réussit, dans une situation nouvelle, en passant de son environnement quotidien à un autre environnement pourtant si proche géographiquement !

L'adulte est réhabilité : elle est plus agréable en classe et fera même une visite de courtoisie au collègue l'année suivante pour dire que tout va bien. Enfin, en tant que personne, elle a été reconnue par les autres : ceux du monde de l'entreprise, située dans la zone d'activité *high tech*, où on n'entre qu'en franchissant les barrières et les postes de garde. Elle a reconnu les autres comme semblables à elle puisqu'elle a su s'intégrer au personnel de l'entreprise. C'est l'image de quelqu'un de standard qui

revient à la mémoire du chef d'entreprise alors qu'au départ il croyait rencontrer une jeune fille fortement marquée par le contexte dévalorisant du quartier. Il s'en émeut : « Quel dommage si, en sortant de l'école, elle se retrouve à galérer au Mirail ! » Même si cette action n'a pas changé les représentations du chef d'entreprise sur le quartier, il accepte de renouveler l'expérience l'année suivante et se dit prêt à un partenariat avec l'Éducation nationale et les entreprises du quartier.

L'intérêt d'une telle action est d'être l'interface entre deux mondes qui se côtoient mais se tournent le dos : le ghetto de La Reynerie (population d'origine immigrée, difficultés socio-économiques...) d'une part, et celui des entreprises *high tech* (population de cadres supérieurs, habitants de banlieues résidentielles) d'autre part. On comprend mieux le rôle d'interface des enseignants entre l'Éducation nationale et le secteur privé pour faciliter ainsi la connaissance réciproque d'une élève d'un quartier difficile et d'un chef d'entreprise au départ réticent.

## Réalisation féconde

Une autre action de partenariat a été menée. Une briqueterie de la région a remis un cahier des charges pour la conception et la réalisation d'un catalogue de produits, d'un slogan et d'un logo. La mise en œuvre a été confiée à la quatrième technologique. Le collègue a mis à leur disposition pendant une année scolaire la salle d'enseignement assisté par ordinateur (EAO) et rendu possible un accompagnement pluridisciplinaire (français, technologie, histoire, géographie, arts plastiques). Les élèves, selon leurs besoins, étaient en relation permanente avec l'entreprise : télécopie et téléphone étaient à leur disposition. Ils travaillaient en petits groupes centrés sur des tâches communes avec leur professeur. Chaque élève avait la responsabilité de trois ou quatre pages du document selon les difficultés.

L'objectif de cette expérience était la modification des images respectives qu'avaient l'une et l'autre des deux parties engagées dans ce catalogue. Ce but a été atteint : les entrepreneurs ont porté un regard nouveau sur l'école ; élèves et professeurs ont modifié leur rapport au monde du travail.

## Des résultats encourageants

En outre, nous avons mis l'accent sur l'évaluation des séquences en entreprise par l'employeur, les parents et le professeur à l'occasion d'une visite, sur l'auto-évaluation de l'élève et au niveau de chaque intervenant (le jeune, l'entreprise, le collègue).

On note au retour des stages une modification de la perception qu'a l'élève de l'entreprise qui représente le monde adulte. On perçoit chez certains une attitude plus mûre, plus responsable, cette attitude se modifiant souvent trop vite. L'élève, durant son stage, a mieux compris le sens des apprentissages : il sait alors à quoi sert par exemple la proportionnalité. Les responsables de l'entreprise sont globalement satisfaits, pour preuve leur souhait d'accepter la deuxième année d'autres stagiaires, en plus grand nombre et sans réserves.

Pour le collège des points positifs : la constitution d'un fichier informatique répertoriant les lieux de stage est en cours, création d'un dossier de stage commun, l'extension des séquences en entreprise à des classes de troisième générale. Cependant le développement de ces actions se heurte au manque de personnel. Le travail de suivi, d'échanges avec les tuteurs en entreprise s'en trouve réduit. Cette action est inscrite dans le projet d'établissement et a reçu le soutien de l'administration et de la plupart des enseignants malgré l'apparente désorganisation que peut engendrer le départ de groupe d'élèves en entreprise. Cela nécessite une modification de dispositifs d'apprentissage à mettre en œuvre par les professeurs et une participation différente de la Vie scolaire. Les parents que nous souhaitons impliquer dans la recherche de stages n'ont pu répondre à cette demande. Quelques-uns ont toutefois fait l'effort d'accompagner leur enfant lors de la présentation chez l'employeur. Cette présence est pour celui-ci un gage de sérieux, une façon d'éviter par la suite des comportements déviants.

Cette évaluation globalement positive nous a conduits à renforcer ce type d'action. Le projet d'établissement en cours de réactualisation en témoigne. Généraliser les séquences en entreprise à tous les élèves de troisième est un objectif accessible. Mettre l'accent sur d'autres types de partenariat est aussi une démarche enclenchée. Par exemple, associer à des activités au sein du collège des organismes comme l'Institut national de recherche agronomique (INRA), le Centre national d'études spatiales (CNES) a montré l'intérêt que ceux-ci portent à la connaissance de l'école et tend à faire du collège un pôle d'excellence.

Il nous semble aussi qu'il faut travailler aussi sur l'image de l'école, du quartier en s'appuyant sur les potentialités de ce lieu d'éducation qu'est le collège, du lieu de vie qu'est le quartier et du lieu de production que sont les zones d'activités. Favoriser les échanges entre ces trois pôles est primordial. Il faut diversifier les partenaires pour apprendre et entreprendre avec les services publics ou avec les lieux culturels. Cela permettrait à notre collège de s'ouvrir sur le monde, ouverture souhaitée dans notre projet d'établissement.

## Le pari de l'alternance

Collège Louis-Pasteur, Sermaize-les-Bains  
Académie de Reims

*Lutter contre l'abandon scolaire grâce à l'alternance et redonner le goût d'apprendre en dispensant des savoirs proches du vécu d'élèves en difficulté, tel est le pari de cette équipe éducative d'un collège rural situé en zone d'éducation prioritaire (ZEP). La tâche est ardue et la mise en œuvre du projet questionne l'identité professionnelle des enseignants qui sont confrontés à ce type d'élèves.*

Onze écoles, réparties sur sept communes, font partie de la ZEP, mais le collège recrute sur trente-huit communes différentes. C'est dire l'hété-

rogénéité des situations. Ce ne sont pas principalement les résultats scolaires qui déterminent le classement du collège en ZEP : à l'entrée en sixième, les résultats aux tests d'évaluation en français et en mathématiques montrent des scores, certes en dessous de la moyenne nationale, mais inférieurs de peu seulement. En fin de troisième, les résultats au Brevet des collèges sont honorables. Les taux « d'évaporation » et de redoublement étant traditionnellement élevés, différentes formules ont été essayées pour tenter de les réduire : classes de sixième-cinquième en trois ans, quatrième à dispositif pédagogique aménagé...

C'est pour tenter une autre formule de prise en charge de ces élèves en difficulté qu'a été mise en place une Classe d'initiation pré-professionnelle en alternance (CLIPA) à la rentrée 1997. À ce jour, la question reste posée et les avis sont partagés. Créer une classe spécifique pour accueillir des élèves en difficulté fait encourir un risque de marginalisation que l'on a du mal à éviter, mais les accueillir dans les classes qui reçoivent les autres élèves peut les priver en partie de l'aide spécifique dont ils ont besoin. En revanche, elles sont un meilleur terrain de socialisation, en offrant à l'élève d'autres modèles de comportement que ceux qu'il côtoie dans un groupe plus homogène.

### **Redonner le goût de l'école**

L'objectif primordial exprimé dans le projet initial était de remotiver les élèves par l'alternance, afin de leur faire prendre conscience de la nécessité de s'assurer une formation de base, quel que soit le domaine d'activité choisi, avant de pouvoir aborder le monde du travail, qui leur semble préférable à l'école. Les axes d'intervention retenus étaient : remise en confiance, remotivation, socialisation, responsabilisation, dans le domaine purement scolaire, une mise à niveau des connaissances de base indispensables, l'apprentissage de la réflexion, l'ouverture d'esprit. Enfin, l'ensemble du projet était sous-tendu par la mise au point d'un projet personnel pour chacun et la détermination de son futur parcours individuel.

La majorité des professeurs intervenant dans la classe s'était portée volontaire. Cependant, dans deux matières (français, anglais), l'absence de professeur volontaire avait, d'un commun accord entre les enseignants, fait opter pour une prise en charge de la classe par tous les professeurs de la matière, à tour de rôle, par roulement annuel. L'expérience prouve que cet engagement « par obligation » n'est pas la situation la plus favorable.

La première année, l'effectif de la classe était de vingt élèves, puis de dix-neuf. Mais le départ en stage par demi-classe donnait la possibilité aux professeurs de n'avoir en charge, pendant vingt semaines au total, que neuf ou dix élèves. La seconde année, l'effectif total de la classe était réduit à dix élèves âgés de quatorze ou quinze ans. Les élèves bénéficiaient de vingt-cinq heures de cours hebdomadaires. Cet horaire avait l'avantage de permettre de libérer les élèves le samedi matin, ce qui était utile pour leurs démarches de recherche de stages.

L'absence de programme officiel a généralement été regrettée par les enseignants, qui se sont trouvés seuls responsables de leurs choix, responsabilité qu'ils ont bien sûr assumée, mais que beaucoup ont trouvé

lourde et devant laquelle ils se sont sentis isolés, chacun dans sa matière. À la fin de l'année, les chefs d'établissements concernés avaient émis le vœu que les enseignants des différents collèges puissent se retrouver, par matière, pour débattre de leurs pratiques et leur expérience. Il est dommage que l'accord reçu alors n'ait pas été suivi d'effet.

## **Des savoirs proches des préoccupations des élèves**

Le parti a été pris par les enseignants de faire passer les notions jugées indispensables, en plus de la remise à niveau des élèves de quinze ans qui devaient préparer le Certificat de formation générale (CFG) en les reliant autant que possible à la vie et aux préoccupations quotidiennes des adolescents. Il serait fastidieux de donner ici le détail de la progression suivie dans chaque matière. Voici seulement, à titre d'illustration, quelques exemples.

### **En mathématiques**

Après un bref temps de préparation, chaque élève doit énoncer dans un exercice de jeu de rôle les actions effectuées en stage qui ont nécessité l'utilisation de mécanismes opératoires. Si la première réaction des élèves est de penser qu'ils n'ont pas eu l'occasion d'utiliser les mathématiques pendant le stage, les exemples, sollicités par le professeur, affluent vite, et le tableau ainsi constitué permet de repérer les difficultés rencontrées et de bâtir les séquences de remédiation : opérations, mesure du temps, échelles, division, etc. Ayant vécu la difficulté en situation réelle, les élèves admettent mieux la nécessité de ces révisions et/ou de ces apprentissages.

Les élèves sont amenés à réaliser un dossier individuel qui comprend un répertoire dans lequel ils consignent les recherches, les comptes rendus des travaux ou des notions abordées. Des livrets méthodologiques sont constitués au fil des semaines ; ils contiennent les mécanismes et les méthodes qui aideront l'élève à résoudre les problèmes qu'il rencontre en classe, dans son travail personnel ou en stage. Un suivi d'évaluation en douze séquences figure également dans le dossier.

Enfin, des situations réelles de la vie quotidienne sont transposées et étudiées dans la classe : l'élève réalise le plan hebdomadaire de ses activités en stage (heure de début, heure de fin, pause, interruptions...), il crée une fiche de salaire fictive correspondant au stage effectué ou encore il ouvre un Livret jeunes avec son carnet de chèques et la fiche des opérations financière réalisées.

### **En sciences de la vie et de la Terre**

Des connaissances précises sont apportées dans le domaine de la santé, reposant sur la compréhension des phénomènes physiologiques, à un niveau accessible aux élèves, et pouvant se traduire de façon simple par des comportements adaptés à une bonne hygiène de vie (nutrition, respiration, protection contre l'infection microbienne, transmission de la vie...). Des dossiers sont réalisés, sur les vitamines, le petit-déjeuner, le compte rendu d'une enquête réalisée dans la cuisine du collège sur les conditions d'hygiène. La prévention est abordée dans des thèmes



comme la toxicomanie, la vaccination, par un travail interdisciplinaire (lettres, arts plastiques...).

### **En physique**

La priorité est donnée à la manipulation en visant le plus grand degré possible d'autonomie ; les thèmes abordés ont été choisis par les élèves dans le programme de physique des classes de collège (électricité, constitution de la matière...).

### **Écueils**

Cinq stages obligatoires de deux semaines chacun étaient proposés au cours de l'année, l'obligation étant faite à l'élève de trouver au moins trois lieux de stage, soit dans des domaines d'activité différents, s'il avait encore à préciser son projet personnel, soit dans le domaine qu'il avait choisi, s'il avait déjà un projet professionnel.

L'alternance est très favorablement accueillie par les élèves, dont le comportement en stage est le plus souvent satisfaisant. Cependant, il faut là encore surmonter quelques difficultés, liées à notre situation en zone rurale. Il est parfois difficile de trouver un lieu de stage en adéquation avec le projet personnel de l'élève, ou qui puisse effectivement lui permettre de le préciser. Les difficultés liées aux transports se sont avérées cruciales : si l'élève a un lieu de stage différent de son lieu de domicile, il est tributaire des transports scolaires, dont l'horaire est rarement compatible avec celui de l'entreprise, à moins d'avoir un parent disponible.

Les entreprises, très sollicitées par d'autres demandes de stage, ne voient pas très favorablement ces élèves qui n'ont aucune formation professionnelle. Mais le fait d'être en zone rurale est aussi un avantage : « tout le monde connaît tout le monde », et la bonne volonté à obliger le collège prévaut sur les inconvénients. Il faut saluer l'engagement du professeur principal de la classe, dont le rôle a été primordial dans les relations avec les entreprises.

Le retour à l'école, généralement vécu de façon négative après une période de stage, semble toujours ramener en arrière et obliger à recadrer. Cela nous a incités à nous demander si une autre forme d'alternance ne serait pas préférable pour éviter cette cassure à répétition : une semaine partagée entre deux jours et demi d'école et deux jours de stage, sur l'ensemble de l'année scolaire, pourrait être une solution intéressante à expérimenter, mais elle pose d'autres questions, par exemple dans le suivi du travail, en particulier dans l'entreprise.

### **Sentiments mitigés**

Si l'on considère les résultats chiffrables, forcément objectifs, les deux années de fonctionnement de la CLIPA montrent des réussites : en 1998-1999, les dix élèves qui ont passé le CFG ont tous été admis. En 1997-1998, un seul élève (sur dix-neuf) est resté sans solution à la fin de l'année et n'a pas répondu, au début de l'année suivante, à notre invitation à venir au collège pour essayer de lui en trouver une. Les dix-huit autres avaient tous une solution de poursuite d'études pour la rentrée

suiuante. En 1998-1999, sept élèves sur dix sont inscrits dans un Centre de formation d'apprentis (CFA) et ont trouvé un maître d'apprentissage, deux sont admises en lycée professionnel pour la préparation d'un Certificat d'aptitude professionnel (CAP).

Ce sont de bons résultats, surtout si l'on tient compte du fait que les élèves, à leur entrée en CLIPA, étaient pour ainsi dire « en perdition » scolaire et couraient le risque de consommer la rupture avec l'école au jour de leurs seize ans.

Il ne semble donc pas présomptueux de dire que l'objectif de remotivation a été atteint. Encore faut-il préciser, pour être honnête, que si les adolescents reconnaissent la nécessité d'une poursuite d'études avant l'entrée dans la vie active, ils sont plus motivés par la préparation professionnelle que par la matière scolaire proprement dite : ils n'ont pas trouvé ou retrouvé le bonheur d'apprendre pour le plaisir d'apprendre.

Pourtant, paradoxalement, c'est l'expression d'un sentiment d'échec complexe à analyser qui domine dans le discours des professeurs... Il est évident qu'ils ont pour première mesure de leur réussite la somme des connaissances qu'ils ont réussi à faire passer, et de ce point de vue, la CLIPA a été ressentie comme une classe frustrante. Difficile de tenir un discours positif, quand on a le sentiment de *ramer comme un galérien* pour avancer peu !

Là, plus qu'ailleurs, apparaît la nécessité de cohésion de l'équipe éducative qui doit travailler à un projet élaboré en commun. Cela a certainement fait défaut au cours de ces deux années. Si les enseignants ont bénéficié de temps de concertation, ils ont manqué de l'expérience et du recul, nécessaires pour s'abstraire chacun de leur matière (où tout était à créer), pour mettre en chantier un véritable projet commun.

Sans doute aussi, ce sentiment d'échec est-il lié à la conception que les enseignants ont de leur métier. La plupart ont choisi d'enseigner par amour pour une matière dont ils sont spécialistes, et c'est cet enthousiasme pour leur matière qu'ils ont surtout envie de faire partager.

Si l'on enseigne en CLIPA, il faut accepter de faire *autre chose que du scolaire*. Les élèves sont en situation d'échec scolaire : ne leur donner que du temps scolaire, même spécifique et individualisé, ne suffit pas.

En outre, dans un contexte socio-économique difficile, un bon nombre de nos élèves souffrent d'une « grande misère affective et psychologique », comme l'exprime le conseiller principal d'éducation. L'école ne peut alors se contenter de les prendre en charge sur le plan des savoirs : leur attente d'autre chose est forte et évidente, comme l'est aussi la nécessité de leur apporter des éléments d'éducation dont on considère traditionnellement qu'ils devraient être transmis par la famille.

Les enseignants restent, d'abord et avant tout, des transmetteurs de savoirs et nombre d'entre eux ne sont pas à l'aise avec toutes ces autres choses qu'il leur faut bien gérer, souvent sans formation, avec leur seule capacité à ressentir et leur personnalité propre. « Nous sommes d'abord et avant tout des enseignants, dit l'un ; ce n'est pas à nous de gérer cela, » souligne un autre en parlant d'une élève que sa détresse a menée à une tentative de suicide. La demande est forte d'avoir dans les établissements des

personnels compétents pour épauler les enseignants dans ces autres domaines ; infirmières, assistantes sociales, psychologue. Les enseignants ne peuvent pas tout gérer, pas plus que l'école ne peut apporter de solution à tous les problèmes de la société... Mais il reste à opérer une nécessaire adaptation à un métier qui évolue : l'enseignant ne peut pas être un simple « dispensateur de connaissances ».

Il est compréhensible alors qu'ils aient le sentiment de ne pas avoir réussi, puisqu'ils n'ont pas pu « faire passer » autant de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qu'ils l'auraient souhaité. Pourtant, le bilan semble objectivement positif, puisque ces élèves sont encore « sur les rails » à un âge où ils pourraient abandonner. L'avenir dira ce qu'ils ont fait de cette opportunité que nous leur avons donnée, de ce nouveau souffle qui leur offre la chance de poursuivre plus avant leur formation initiale : *J'ai grandi, je suis devenue plus sérieuse*, disait récemment une élève de la première promotion. Son projet actuel le prouve : le chemin des écoliers qui passe par la CLIPA, peut aussi mener à bon port, peut-être avec un peu plus de temps... Si la CLIPA permet de maintenir dans le système des élèves en risque de rupture scolaire, voire de rupture sociale, le temps de les voir mûrir est-il du temps perdu ?

Sans doute l'apprentissage de cette nouvelle dimension du métier est-il plus ou moins facile : en l'obligeant à une remise en cause constante, l'élève en difficulté force l'enseignant à l'humilité...

## La fin du refus

Collège Trois-Fontaines, Reims  
Académie de Reims

*Dans ce collège, l'équipe éducative s'attaque au refus scolaire dont font preuve des élèves issus de milieux socioculturels défavorisés. Pour les réconcilier avec les apprentissages et souvent avec eux-mêmes, le monde concret de l'entreprise offre une réponse efficace dont bénéficie en retour l'univers scolaire. Les élèves de cette Classe d'initiation préprofessionnelle en alternance (CLIPA) effectuent des stages en entreprise en alternance par quinzaine. Cette démarche s'accompagne d'une prise en charge individualisée de chaque jeune par les professeurs : tutorat, carnet de liaison, visites de stages, pédagogie plus concrète... Les élèves abandonnent alors leur agressivité envers les adultes et l'institution. Ils peuvent ainsi construire un projet d'insertion sociale et professionnelle.*

À la périphérie de Reims, le collège, bien que n'étant pas classé en zone d'éducation prioritaire, accueille une population appartenant majoritairement à des catégories socioprofessionnelles défavorisées. Aux difficultés habituelles rencontrées par les élèves (lecture, compréhension), s'ajoute parfois une carence : absence du père, alcoolisme, voire défaillance

institutionnelle, lorsque par exemple les éducateurs d'un foyer laissent l'élève aller en cours sans ses affaires. Cela conduit certains élèves à se marginaliser : les bonnes résolutions du début de l'année, rapidement mises à mal par les difficultés de lecture, font vite place à un découragement profond : sentiment d'échec, refus de travail scolaire qui devient au cours des années refus pur et simple de l'école, de la société, une opposition aux adultes en général et aux professeurs en particulier. Ces jeunes ont un monde à eux, avec ses codes, ses lois, son langage, ses modes : ils n'y sont pas en échec, mais au contraire dominant, souvent par la violence verbale ou physique, d'autres enfants voire des adultes, n'hésitant pas à les provoquer ou à les défier lorsqu'ils en ont l'opportunité.

Ils sont vingt à vingt-cinq par classe d'âge et leur gestion, au collège, est très délicate, surtout lorsque les problèmes habituels de l'adolescence exacerbent les comportements. À cela s'ajoute un phénomène très pernicieux : les plus fragiles profitent des conflits créés pour travailler le moins possible, tout le groupe faisant pression sur les bons élèves qui ainsi craignent d'avoir de bons résultats. Mais, nous avons remarqué que ceux qui refusent l'école, demandent des activités extérieures concrètes, se comportent généralement de façon satisfaisante pendant de brefs stages en entreprise.

### **Enrayer la marginalisation**

Aussi, lorsque le préfet de la Marne a sollicité de l'inspecteur d'académie l'instauration d'une prise en charge des jeunes en refus scolaire, c'est tout naturellement que le collège s'est porté volontaire. Les objectifs poursuivis avec cette Classe d'initiation préprofessionnelle en alternance (CLIPA) sont multiples : socialisation des élèves en rupture, lutte contre l'absentéisme. Il s'agit surtout de les réconcilier avec les adultes, la société, de les sortir d'une marginalité, parfois proche de la délinquance. Nous visons aussi la remotivation, par des activités concrètes, un travail manuel, qui ne demandent pas, en apparence, de compétences scolaires : nous voulons leur faire comprendre que lecture, écriture et calcul sont indispensables hors de l'école, ils acceptent alors mieux les contraintes scolaires. De plus, l'absence apparente en CLIPA de programme et d'exigences de niveau trop élevé leur permet de renouer avec la réussite. Allant de pair avec la remotivation, l'élaboration d'un projet personnel leur permet de se projeter positivement dans l'avenir, de conférer un sens à leur présence à l'école et à leur vie.

Il s'agit aussi d'améliorer les conditions de travail des autres élèves : n'ayant plus à gérer d'affrontements quotidiens, les professeurs ont plus de temps à consacrer à leur enseignement et peuvent venir en aide aux autres.

Enfin, nous souhaitons donner aux jeunes une qualification qui leur offre une chance d'insertion sociale et professionnelle. Étant donné leur refus de l'école, le recours à l'apprentissage présente le double avantage de la qualification Certificat d'aptitude professionnel (CAP) et de l'insertion (entreprise). La solution retenue pour essayer d'atteindre ces objectifs est l'organisation de stages en entreprises, en alternance par quinzaine.

Cette solution permet de prendre en charge les élèves très difficiles, en effectif réduit : une dizaine par groupe, soit une vingtaine d'élèves au total. Sans l'alternance, cela serait impossible, pour des raisons évidentes de discipline et de comportement.

Les élèves doivent trouver un maître d'apprentissage, un tuteur chargé de leur faire découvrir les différents aspects du métier. Il évalue les capacités du stagiaire et renseigne le professeur en charge de l'élève, prévenant en cas d'absence ou de problème.

Une autre solution retenue a été l'individualisation de la prise en charge des élèves : chaque professeur suit deux stagiaires. Les visites régulières en entreprises permettent aux professeurs de mieux cerner la personnalité du stagiaire. En effet, le jeune adopte un comportement différent en dehors du collège. Ces visites contribuent à créer un climat de confiance entre les tuteurs et le stagiaire. Un carnet de stage permet le suivi des élèves et une communication bilatérale entre l'entreprise et l'équipe pédagogique. Ce carnet est un véritable outil de travail pour le stagiaire car ce n'est pas seulement un carnet de bord, il lui permet de prendre du recul : l'auto-évaluation n'est pas toujours facile à réaliser. Il permet aussi à l'enseignant de dispenser un enseignement général à partir des besoins révélés en entreprise. Cette démarche facilite la motivation de l'élève. Pour consolider ce dispositif, le déroulement du conseil de classe a été modifié : les élèves, les parents, les chefs d'entreprise sont invités. Les représentants des entreprises peuvent y intervenir à propos du jeune dont ils ont la responsabilité ou à propos de tout problème d'ordre général. Peu d'entre eux y ont participé, non pas par désintérêt, mais en raison de leurs contraintes horaires, et ce malgré un début de réunion fixé à 19 heures.

Un buffet froid est offert à la fin : cette convivialité désacralise le rituel du conseil de classe et offre des possibilités d'échanges avec des familles, qui bien souvent, étaient en rupture avec le système scolaire. Pour les élèves, cela peut être l'occasion de voir l'adulte différemment.

La mise en place d'une relation jeunes/adultes est axée sur la recherche, pour l'élève, d'un projet professionnel et des moyens pour l'accomplir.

L'apprentissage des connaissances de base de l'enseignement général est fondé sur un enseignement concret : rédaction de *curriculum vitae*, lettre de motivation (français), résumés de documents ou de manipulations (histoire, sciences de la vie et de la Terre). Les textes écrits sont des articles de presse, des petites annonces (français/histoire-géographie) ou des protocoles d'expériences (sciences physiques, sciences de la vie et de la Terre, technologie). Les activités sont proposées de façon à ne pas placer les élèves devant trop de difficultés. Les erreurs ne paraissant plus irrémédiables, ils peuvent ainsi poursuivre leur travail et s'exprimer, reprendre confiance. Remotivés, ils sont plus efficaces et respectent les protocoles dans les matières enseignées, appliquant des règles de savoir-faire nécessaires aux domaines techniques comme dans le monde du travail. Ils comprennent donc que toute organisation (collège, entreprise, société) exige des règles. Pour stimuler l'intérêt des élèves la vidéo, l'informatique, les bandes dessinées sont utilisées dans plusieurs matières. La notation est la plus positive possible afin de leur rendre confiance. Ainsi encouragés, ils accentuent leurs efforts et ne refusent plus de travailler. Des contrôles somma-

tifs sont effectués régulièrement pour conserver le rythme scolaire qui exige une évaluation et un compte rendu trimestriel pour les conseils de classe. Les élèves de CLIPA font partie des élèves de collège. Dans les cours, il y a toujours une place au dialogue, au débat, surtout en langue, pour privilégier l'expression orale et l'écoute. Le respect de l'autre s'instaure, les élèves se montrent plus responsables et respectent leurs professeurs et en stage leur patron. Ils acquièrent une certaine maturité, dialoguent plus facilement avec ceux qui les encadrent.

La validation des acquis est assurée par le Certificat de formation générale. C'est une aventure pour les élèves qui subissent ainsi leur premier examen. Beaucoup se prennent au jeu, aussi, est-ce une récompense quand ils sont admis et un réel objet de fierté.

### **Socialiser pour insérer**

Notre objectif prioritaire de travail est la resocialisation des élèves par l'ouverture vers le monde du travail, selon trois axes : relations avec les entreprises, contacts différents avec les familles, mise en œuvre d'autres pédagogies.

Notre système d'alternances assez rapprochées, périodes en entreprise de quinze jours, permet aux jeunes de s'intégrer à des équipes, de découvrir les aspects de la vie en entreprise : le travail, la confrontation aux contraintes et aux règles dans une communauté de travail. Nous souhaitons que cela influe sur leur comportement scolaire. Certains ont découvert plusieurs sites : le système ne les obligeait pas à rester toute l'année dans la même entreprise. La seule contrainte était de ne pas en quitter une sans en avoir trouvé une autre. Certains, s'apercevant que leur choix ne correspondait pas du tout à leurs goûts, ont changé de stage en cours d'année.

Confrontés à des problèmes concrets, ils perçoivent leurs besoins en formation et les expriment à leur retour. Pour exploiter au mieux toutes les attentes, nous avons noué, avec des entreprises, des liens assez étroits. Le livret de stage, confié à l'élève, fait la navette entre le collège et son responsable dans l'entreprise qui remplit les rubriques ainsi que le jeune. Chaque professeur se charge des contacts et du suivi systématique des stages pour un ou deux élèves ; le livret lui sera montré régulièrement. Une aide-éducatrice, spécialisée dans les problèmes de communication, assiste les protagonistes dans leurs démarches.

Nous avons aussi souhaité établir avec les familles d'autres relations, les impliquer davantage dans la scolarité de leur enfant, les réconcilier, elles aussi, avec le système scolaire dont elles s'éloignaient. Sur le livret de stage, elles ont constaté une forme d'évaluation, souvent positive et valorisante et ont été invitées à participer au conseil de classe, suivi d'un dîner au cours duquel elles ont pu discuter avec les professeurs, les côtoyer dans une ambiance inhabituelle... Beaucoup ont hésité à venir au premier trimestre (28 % de familles représentées et 50 % d'élèves présents), mais, les résultats encourageants des enfants, les commentaires positifs de ceux qui avaient osé venir, ont eu raison des quelques réticences au second trimestre (40 % des familles représentées et 66 % d'élèves présents).

La réflexion a porté en outre sur notre pédagogie axée sur des objectifs comportementaux (habituels ou nouveaux, façon de se présenter dans une entreprise...), l'acquisition ou la consolidation de savoirs et de savoir-faire fondamentaux, le travail sur les besoins ressentis par l'élève au cours de son stage. Ces objectifs devaient mettre davantage le jeune en situation de réussite, lui donner confiance en lui, le remotiver et induire une autre attitude face au travail scolaire.

On peut se féliciter de la quasi-disparition de l'agressivité des jeunes envers les adultes, du changement de leur perception de l'école, de l'instauration entre eux et nous d'un climat de confiance et d'échanges permanents. Bon nombre des abonnés aux avertissements et aux blâmes ont eu les encouragements ou les félicitations du conseil de classe : la moitié des appréciations du premier trimestre et un tiers de celles des deuxième et troisième trimestres étaient positives.

Nous pensions cependant avoir évité la délinquance à certains, mais l'atmosphère et le travail se sont sérieusement dégradés la première année dans le groupe des garçons, après que quatre d'entre eux aient eu maille à partir avec la justice. La deuxième année, nous avons eu à déplorer trois abandons de jeunes filles en cours d'année. Nous constatons pour d'autres un absentéisme croissant. Ces problèmes se seraient sans doute posés dans les mêmes termes dans une classe « traditionnelle », puisque cela est dû à des événements personnels : maternité précoce pour l'une, abandon d'études à seize ans pour les autres.

# Favoriser l'expression des élèves

Apprendre, c'est aussi pouvoir dialoguer et s'exprimer sur ce que l'on a mal compris, pouvoir faire état de ses appréhensions ou de ses craintes. Enseigner, c'est savoir créer entre les adultes et les jeunes une relation qui prenne en compte la dimension humaine : s'enquérir de l'autre, le considérer dans sa globalité, lui reconnaître le droit à la parole. Nombre de conflits entre adultes et élèves trouvent leur source dans l'absence d'un dialogue construit autour de ces dimensions. Les trois actions qui suivent décrivent les dispositifs mis en œuvre pour instaurer un espace de dialogue sur les apprentissages.

## Rituels en français et en anglais

Collège André-Malraux, Compiègne  
Académie d'Amiens

*Une enseignante instaure des rituels de la classe qui favorisent les apprentissages. La stratégie se décline sur deux axes qui déterminent sa pratique : sécuriser les élèves par ces rites, instituer un dialogue pour créer un lien de personne à personne et donner largement la parole aux élèves sur leurs apprentissages. Ces éléments facilitent la prévention des conflits et la motivation.*

Introduire des rituels dans la pratique de transmission des connaissances est destiné à favoriser l'apprentissage, entraîner l'acquisition de connaissances (centrage sur la tâche) et réguler l'attitude des élèves entre eux (centrage sur le lien). L'expérience acquise dans le cadre des projets « communication » m'a prouvé qu'il fallait reconnaître la personne-élève avant d'essayer de lui transmettre une connaissance nouvelle. La plupart des rites décrits agissent sur le lien et la tâche en lettres et en anglais.

## Rituels de début d'année

Les premiers contacts avec une classe sont importants et il faut faire la transition vacances/école pour les élèves comme pour l'enseignant. La prise de contact peut s'étaler sur plusieurs cours, sur deux semaines, parfois trois. Pendant le mois de septembre des moments du cours sont consacrés à la mise en place des relations élèves/élèves et élèves/enseignant. Il est possible de faire le programme en élaborant la gestion de nos relations. Bien loin de retarder la progression, cette période consacrée à



la connaissance mutuelle fait gagner du temps et de l'énergie par la suite. Les petits détails et occasions de conflits ont été évoqués et prévus : on ne perd ensuite ni temps ni énergie à les gérer.

Plutôt que de faire remplir les traditionnelles fiches, je préfère entrer en relation avec les individus pour établir le contact. Chacun (moi comprise) répond aux questions : *qui suis-je ? qui êtes-vous ? qu'allons-nous faire ensemble ? comment allons-nous faire ? pourquoi ?* On se définit en deux ou trois mots ou phrases, en tant que personne-élève ou personne-enseignant. Cela permet de définir le projet éducatif de chacun, professeur et élève. C'est l'occasion de présenter programme, objectifs, d'expliquer mes méthodes de travail. Les élèves réfléchissent ainsi sur l'enseignement en général. On peut prévoir alors la gestion d'éventuels conflits.

### Structurer le temps

En début de cours, les élèves s'assoient, installent leurs affaires, ont encore le droit d'échanger quelques mots. Pour maintenir le calme et surveiller tout le monde, je reste silencieuse et je ne réponds à aucune question. Quand toute la classe est calme, je fais l'appel. Ensuite, viennent les questions/réponses qui permettent d'échanger les informations, de donner des précisions, de vider les têtes de multiples petits détails qui, s'ils ne sont pas réglés, encombrant l'esprit et risquent de resurgir sous forme de questions incongrues en plein milieu d'une explication. Ce temps rituel d'appel calme suivi des questions/réponses est sans doute important pour les élèves. Certains jours, il n'y a aucune question, mais il semble important qu'ils sachent, qu'au besoin, ils peuvent en poser. Puis, vient la vérification systématique des travaux. La suite du cours varie selon les notions abordées et les objectifs.

L'explication des devoirs à faire et l'utilisation du cahier de textes sont aussi codifiés : les devoirs sont d'abord notés au tableau, puis expliqués, au besoin commencés en classe ; ensuite seulement ils sont notés sur les cahiers de textes. Les élèves écoutent, copient. Ce rituel toujours respecté, évite la dispersion (« c'est pour quand », « j'ai pas compris », « c'est quelle page »...).

Tout ne fonctionne pas sans heurt tous les jours. Il y a dans chaque classe un ou deux « rebelles » qui essaient de se singulariser. Mais comme les autres savent que faire, on évite en règle générale les débordements. Le rituel est apaisant pour les élèves et sécurisant pour moi les jours où en grande forme, ne dépensant pas mon énergie à des tâches de discipline, je me consacre mieux à la transmission du savoir.

### Rituels en classe d'anglais

En début de cours on se salue, on s'accueille en anglais, on fait l'appel, on indique la date, on parle du temps, on dit comment on se sent. Puis on passe au contrôle rapide (oral ou écrit) de la leçon précédente. Pour éviter de recourir au français, certains gestes, phrases, mots sont régulièrement utilisés, comme un code. En début d'année, je donne aux élèves une feuille récapitulant les étapes du cours, précisant tout ce qui peut

être dit par les élèves pour se mettre en « condition anglaise ». Pour chaque étape des fiches avec les expressions de base sont fournies selon les niveaux, les classes, les élèves, la progression du cours, elles peuvent être modulées, enrichies, variées.

Dire comment on se sent : cette phase me semble très importante. Outre l'enrichissement pédagogique (vocabulaire et construction de phrases), j'y vois vraiment un intérêt psychologique. Parler de soi fait toujours plaisir. Avoir l'occasion d'évacuer un petit ou un gros mal-être, ou de partager un bien-être permet d'être plus disponible. Les élèves faibles répètent ou modifient à peine les expressions du cahier. Les plus à l'aise utilisent adverbes, forme négative, forme interrogative, passé, futur, supposition, justifient, réutilisent et enrichissent les notions vues auparavant.

Si un élève veut vraiment dire la vérité sur ses sentiments, il le peut. Et s'il souhaite au contraire jouer un rôle, il le peut aussi. J'ai eu ainsi une année une élève brillante mais qui vivait une situation familiale très difficile. Lors de sa participation, à voix haute, dans la classe, elle s'inventait un personnage toujours gai et à qui tout réussissait, mais elle commençait toujours le cours en me confiant, au bureau à voix basse, une bonne partie de ce qui la tourmentait. Le fait de s'exprimer en anglais lui permettait de se distancier : elle disait parfois des choses très dures, violentes même sur sa famille, qu'elle n'aurait sans doute pas pu énoncer en français.

Avoir un moment où l'on puisse parler de soi, même en une courte phrase, est positif pour l'élève et le cours. Si l'un ne trouve pas de phrase, les autres sont invités à formuler des hypothèses. Le professeur participe aussi et les jeunes peuvent imaginer tout ce qu'ils veulent à condition que ce soit formulé en anglais. C'est une bonne façon de travailler le lien et la tâche, en particulier l'attention à l'autre et l'écoute puisque celui dont on parle est curieux de savoir ce qui va être dit sur lui. Toutes ces phases de prise de parole se font en respectant des règles strictes : de bienveillance, de confidentialité, de respect mutuel et, en ce qui concerne le savoir, l'utilisation de toutes les nouvelles acquisitions.

## La nouvelle leçon

Ce qui a été vu et rappelé lors de la phase « d'échauffement » peut être réutilisé et adapté au cours à venir. Les différentes activités qui se succèdent en cours d'anglais, comme dans les autres matières, sont structurées, codifiées, donc ritualisées. J'ai constaté qu'il est toujours rentable d'expliquer dès le début d'année ce que l'on va faire, comment on va le faire. Il n'est pas suffisant que l'enseignant sache où il va. Il faut aussi que l'élève connaisse l'objectif du cours et le chemin pour y arriver. C'est l'aspect systématique et répétitif qui fait de ces différentes pratiques des rituels. On travaille à la fois la répétition, la mémorisation et l'enrichissement du vocabulaire et de la syntaxe. La prise en compte de la singularité de l'élève permet de tisser des liens propices aux échanges verbaux. C'est donc bien là un ensemble de rituels qui fondent l'apprentissage.

## Classes « théâtre »

Collège Wolf, Mulhouse  
Académie de Strasbourg

*Pour redonner confiance aux élèves, l'équipe a choisi la pratique théâtrale proposée à toutes les classes. Des spectacles travaillés en ateliers spécifiques et en classe sont montés et réalisés dans un théâtre voisin avec le concours d'une troupe professionnelle. La parole est largement donnée aux élèves à tous les stades du projet, ce qui a pour effet une baisse de l'absentéisme et une amélioration sensible du climat de l'établissement.*

Le projet d'établissement a choisi la maîtrise de la langue comme priorité. L'action théâtre favorise cette acquisition, mais plus généralement contribue aussi à accroître les chances de réussite des élèves. Notre collège leur a toujours proposé une certaine pratique théâtrale, soit au sein de quelques classes soit au sein d'un atelier animé par des professeurs passionnés. Mais depuis 1988, il a noué des liens privilégiés avec une troupe, « Les Tréteaux de Haute-Alsace », qui se sont renforcés au fil des ans et des projets pour aboutir à la signature d'une convention de jumelage ; elle nous permet d'élargir le travail aux quatre niveaux du collège et de dégager des heures pour l'animation de l'atelier par les enseignants.

### Être acteur

Ce vaste projet a pour but d'ouvrir les élèves à la vie culturelle de la cité en les faisant sortir de leur quartier et devenir des spectateurs respectueux, avertis et critiques, en leur donnant l'occasion de s'exprimer librement sur tous les sujets qui les préoccupent. L'action permet également de valoriser des jeunes en difficulté scolaire, de leur redonner confiance en eux et de leur faire prendre conscience de l'engagement personnel indispensable pour mener à terme un projet collectif construit qui passe par la nécessité des répétitions et l'exigence du travail bien fait. L'un des buts visés est également de développer le travail en équipe.

Deux classes de sixième bénéficient d'une initiation culturelle qui prend la forme d'une découverte des arts et des métiers du théâtre. En cinquième commence l'option théâtre proprement dite. Choisie par l'élève, elle est intégrée dans l'emploi du temps à raison de deux heures hebdomadaires. C'est le début d'une pratique d'initiation aux techniques de jeu (principalement occupation de l'espace, travail de la voix, développement de l'imaginaire...). En classe de quatrième-théâtre, on approfondit un thème que l'on exploite sous toutes ses facettes en partant toujours de l'improvisation des élèves mais en l'enrichissant aussi d'une étude de textes littéraires. L'aboutissement sera la réalisation d'un spectacle ouvert à tout public en classe de troisième à la fin du premier trimestre.

L'action s'étend sur toute l'année scolaire. En juin, nous proposons un avant-projet pour l'année suivante. Il est présenté aux élèves à la rentrée,

soumis également aux équipes pédagogiques et adopté par les classes. Le bilan est fait généralement à mi-juin et présenté aux différents partenaires.

Les projets de classe ont été organisés avec le concours des élèves. Nous ne souhaitons pas leur imposer de manière autoritaire un savoir ou un savoir-faire mais les accompagner pour qu'ils puissent les découvrir eux-mêmes. Nous veillons à ce qu'ils ne rejettent pas une idée ou une hypothèse de travail avant de l'avoir expérimentée et évaluée et systématisons l'analyse et l'échange sur le travail effectué lors de la séance. C'est ainsi qu'au cours de l'année nous proposons aux sixièmes de visiter divers lieux de spectacle, de rencontrer techniciens du son et de la lumière, comédiens, maquilleuses, costumières, manipulateurs de marionnettes, danseurs etc. Tout est effectué en complète concertation et collaboration entre les trois professeurs responsables et la comédienne des « Tréteaux » qui anime les séances avec eux. Nous avons demandé et obtenu l'aide d'un emploi jeune pour assurer la liaison et l'information entre tous les partenaires : « Les Tréteaux de Haute-Alsace », professeurs, administration, parents, élèves.

Les parents ont la possibilité de souscrire un abonnement au théâtre à un tarif préférentiel et sont heureux de pouvoir fréquenter une belle salle à l'ancienne. Pour un grand nombre d'entre eux, c'est même la première fois qu'ils en franchissent la porte. À titre d'exemple, près de cinq cents places ont été occupées lors du spectacle donné au Théâtre de la Sinne.

Cet abonnement est également proposé à tous les élèves ; il leur permet d'assister à cinq spectacles (programmation jeunesse au Théâtre de la Sinne et programmation Filature), si possible en compagnie d'un adulte. Le professeur responsable de l'option théâtre est également le professeur principal de la section.

L'action théâtre, menée depuis longtemps, contribue à donner une image positive du collège, bénéficie d'une certaine priorité (démarches effectuées par l'équipe de direction pour assurer le financement de l'action). Lors de la signature de la convention la hiérarchie académique a témoigné de son intérêt et nous a aussi donné les moyens de poursuivre notre action. De nombreux partenaires extérieurs sont partie prenante dans cette activité : « Les Tréteaux de Haute-Alsace », la Direction régionale de l'action culturelle (DRAC), le Fond d'action sociale (FAS), la ville de Mulhouse.

Tous les acteurs du collège sont concernés à un moment ou un autre par cette action : trois professeurs et une comédienne professionnelle assurent l'encadrement de deux classes de sixième (quarante-quatre élèves), d'une classe de cinquième (vingt-cinq), d'une classe de quatrième (vingt) et d'une classe de troisième (dix-neuf).

## **Persévérer**

Nous nous sommes toutefois heurtés à l'absentéisme de certains. Il faut préciser ici que les élèves des classes théâtre ne sont pas triés en fonction de leurs résultats scolaires, mais sur la base du volontariat et de leur désir de s'engager dans une action longue. Certains décrochent au bout de quelque temps, lorsque les difficultés surgissent. Ils pénalisent l'ensemble du groupe. Nous ne voulons pas trancher dans le vif, nous cherchons à les convaincre d'avoir un comportement responsable. Cependant, il arrive

que nous soyons obligés de prendre des mesures conservatoires pour l'ensemble du groupe. Par ailleurs, la non-implication de certains parents qui ne comprennent pas suffisamment l'intérêt de l'action ou qui sont dérangés par les contraintes matérielles (déplacements lors des répétitions par exemple) ont pu quelque peu freiner la dynamique du projet ; il arrive aussi que certains d'entre eux perçoivent mal la semaine de répétition avant le spectacle ou les séances de travail qui ont lieu en soirée.

En dépit de ces écueils, la qualité de vie au sein de ces classes s'est notoirement améliorée. Tout n'y est pas parfait, mais il y a unanimité pour dire que le travail y est beaucoup plus facile que dans d'autres. C'est parmi elles que le taux d'absentéisme est le plus faible. Il y a très peu d'abandon en cours d'année. Aucun élève n'a dû être pris en charge par le Lieu temporaire d'accueil individualisé pour les exclus<sup>16</sup> (LATI).

Nous avons appris aux élèves à exercer un regard critique sur leur travail. À la fin de chaque séance, ils analysent les improvisations et proposent des améliorations. Leur participation aux activités, y compris pendant les vacances dans le cadre de l'école ouverte, est également un indicateur de leur implication dans l'action et dans l'école. Les relations sont davantage personnalisées : ils sont souvent amenés à dévoiler des aspects cachés de leur personnalité, la confiance s'établit entre le professeur et le jeune. L'activité théâtre a donc participé à donner une image positive du collège qui contraste avec les difficultés quotidiennes et la violence latente. Les élèves sont satisfaits lorsqu'ils sont arrivés à réaliser quelque chose de beau. La sensation de l'effort accompli leur redonne confiance. Ils se sentent revalorisés.

En effet, contrairement aux disciplines scolaires, le spectacle est le lieu où tout est possible. Il n'y a pas de modèle à imiter, mais tout à inventer. Les collégiens deviennent actifs, acteurs de leur propre vie. Cette expérience nous a conduits à mettre en place un projet de classe qui intéresse les professeurs de toutes les matières. Le domaine de l'évaluation est un des chantiers qu'il faudra approfondir au cours des prochaines années pour mesurer les effets produits sur les élèves, notamment en termes d'apprentissages.

Afin de faire connaître nos réalisations, nous souhaitons exposer et illustrer les activités théâtre sur le serveur de l'académie.

## Dialogue et modules en maths

Collège Victor-Hugo, Harnes  
Académie de Lille

*Pour faciliter les apprentissages, les enseignants proposent aux élèves des modules d'apprentissages spécifiques et évolutifs centrés sur leurs besoins. Dans ces espaces, les collégiens sont confrontés à des situations-problèmes qu'ils doivent résoudre en groupe. Ils sont invités à*

16. Voir page 153.

*s'exprimer et échanger avec leurs pairs sur les apprentissages. Cette stratégie du dialogue pédagogique permet une appropriation plus efficace du savoir et donc de prévenir l'irruption de violences.*

L'organisation modulaire favorise une diversification des enseignements. En fonction d'objectifs pédagogiques d'ordre cognitif et/ou éducatif, des regroupements d'élèves fixes ou évolutifs sont mis en place. Les jeunes sont réunis en nombre plus ou moins important (de un à trois modules d'une dizaine d'élèves) dans des classes dont le caractère d'hétérogénéité varie sensiblement : pour certains enseignements, une relative homogénéité est recherchée, alors que dans d'autres, il y a association d'élèves de niveaux et de comportements différents. Les situations d'enseignement/apprentissage sont donc volontairement multiples et vouloir en présenter une en particulier ne correspond pas à la philosophie du système. Néanmoins, et pour illustrer notre démarche, nous proposons au lecteur un exemple de situation qui met en tension le développement cognitif (savoirs, savoir-faire) en confrontant le réel avec les représentations des élèves. Dans la situation exposée, l'acquisition des savoirs est favorisée au travers des aspects didactiques d'un cours de mathématiques. L'action pédagogique, à caractère monodisciplinaire, repose sur les résultats théoriques des recherches menées depuis une vingtaine d'années dans ce domaine.

### **Un point de vue constructiviste**

Depuis l'échec global de l'enseignement des mathématiques dites modernes des années soixante-dix, le débat sur l'enseignement de cette discipline ne s'est plus centré uniquement sur les contenus à enseigner mais aussi sur les acteurs, et en particulier sur ceux auxquels cet enseignement est destiné, les élèves. L'enseignement transmissif, qui considère l'élève comme un réceptacle du savoir, a montré ses limites et de nouvelles voies, qui prennent en compte leurs représentations, se sont développées. Les chercheurs en didactique des mathématiques peuvent être considérés comme des précurseurs dans ce domaine. Les représentations des élèves, fausses du point de vue du spécialiste, mais néanmoins opératoires, sinon elles ne persisteraient pas, doivent être prises en compte. L'objectif de l'enseignant est donc de mettre en place des situations dans lesquelles les représentations peuvent émerger. Confrontés à des situations dans lesquelles les savoir-faire préexistants se révèlent inefficaces, ils sont dans l'obligation de réorganiser leurs connaissances et, ainsi, d'acquérir de nouveaux savoir-faire plus efficaces<sup>17</sup>. En mathématiques, ces outils de transformation de la connaissance, ces règles, prennent les noms de théorème, de définition, de propriété, pour ne citer que les termes les plus utilisés dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et deviennent, par eux-mêmes, objets de connaissance<sup>18</sup>.

---

17. Piaget Jean, *Logique et connaissance scientifique*, Gallimard, Paris, 1967, coll. « La Pléiade ». Bachelard Gaston, *Le Nouvel Esprit scientifique*, PUF, 1934.

18. Douady Régine, « Jeux de cadres et dialectique outil-objet », *Recherche en didactique des mathématiques*, vol. 7/2, 1986.

## Mise en œuvre

L'explicitation des représentations des élèves se fait essentiellement par la communication verbale en direction de ses pairs, les autres élèves de la classe, et/ou de l'enseignant. Il s'agit donc d'un acte social qui favorise l'expression et le dialogue mais aussi la confrontation des idées et, dans la mesure où elle est sollicitée et soutenue, la coopération. On peut ainsi dire que dans cette organisation, les élèves sont placés en situation de conflit socio-cognitif. Pour chacun, la résolution du conflit, autrement dit du problème, doit permettre une réorganisation ou un développement de ses connaissances. Pendant la résolution du problème, les élèves sont confrontés à trois types de situations : les situations d'action, de formulation et de validation<sup>19</sup> : la première est une phase d'action individuelle où l'élève cherche à résoudre un problème avec les connaissances dont il dispose ; la seconde correspond à la transcription en mots et à la médiation du processus de résolution mis en œuvre par l'élève et la troisième est un moment d'argumentation et de production de preuve.

Les trois situations ne constituent qu'une première phase de l'activité mathématique de l'élève. Deux autres sont nécessaires<sup>20</sup>. La deuxième phase nécessite la mise en commun des résultats obtenus. Il s'agit d'éclaircir les méthodes, de définir les concepts et d'écrire les règles. L'enseignant joue un rôle essentiel : il est l'arbitre et officialise ce qui doit être connu de tous. La troisième phase est essentiellement personnelle. Elle se manifeste par la résolution d'exercices d'entraînement où il s'agit de mettre en œuvre les connaissances précédemment acquises. Cette phase permet l'évaluation institutionnelle. Dans la première phase, celle où les élèves sont en situation collective de résolution de problème, l'évaluation est bien entendue aussi présente. Elle constitue d'ailleurs l'un de moteurs de l'action, de l'adaptation ou de la construction des connaissances.

Pour favoriser la prise de parole du plus grand nombre, il importe que les élèves en aient matériellement la possibilité. La classe peut être divisée en groupes de trois ou quatre élèves en associant les tables deux à deux.

La première phase est organisée en deux temps. Pendant le premier, les élèves recherchent, en petit groupe, une solution au problème posé et négocient de manière à en faire émerger une. Dans un deuxième temps, un représentant du groupe exprime la solution trouvée à l'ensemble de la classe. En fonction de la pertinence des résultats obtenus, il peut être nécessaire de recommencer cette phase en reformulant le problème ou en posant une nouvelle question.

19. Brousseau Guy, *La Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques*, Thèse, Bordeaux, 1986.

20. Berté Annie, *Mathématique dynamique*, Nathan, 1993.

# S'épauler : la classe, lieu d'apprentissages collectifs

Pour prévenir la violence, on peut aussi passer par l'apprentissage de la vie en groupe, qui permet de dépasser le primat de l'individuel. Pour un certain nombre d'élèves, l'école, la classe constituent le seul lieu, le seul moment de la vie où l'individu fait partie d'un groupe avec des normes et des codes sociaux imposés. Les équipes dont les écrits suivent ont donc choisi d'offrir aux élèves un apprentissage de la vie sociale pour tirer parti positivement des différences entre les individus qui souvent sont à l'origine de la violence. Ainsi, apprendre à travailler en équipe peut constituer un objectif pédagogique et d'insertion sociale. Travailler en groupe, c'est aussi susciter chez les élèves le sentiment d'appartenance à une communauté (la classe, l'établissement) qui constitue une motivation pour l'apprentissage et un rempart contre la violence. De même, certaines équipes proposent aux élèves des stages à l'extérieur du collège qui visent à consolider la cohésion du groupe.

## La richesse du partage

Collège Jacques-Brel, Fruges  
Académie de Lille

*Pour prévenir la violence en favorisant les apprentissages cognitifs et sociaux, le collège a choisi d'améliorer des relations de groupe et la formation des élèves au travail en équipe pour que chacun trouve sa place dans un groupe de travail. Les activités conduites en effectifs réduits avec un groupe de consolidation de sixième dans le cadre d'ateliers lecture au Centre de documentation et d'information permettent d'offrir aux élèves la possibilité d'acquérir des compétences en lecture tout en faisant l'apprentissage du rapport à l'autre dans la perspective d'une socialisation maîtrisée.*

Ce qui caractérise d'abord les élèves en consolidation, c'est évidemment leur faiblesse scolaire. Mais, les sortir de leur classe pour les mettre en groupe, c'est souligner cette faiblesse par une marginalisation et, du même coup, remettre certains face à des fragilités internes nées bien en amont de l'école, alors qu'ils ont déjà été bousculés par le passage de la structure protectrice du primaire au milieu plus ouvert du collège. D'où deux attitudes de compensation apparemment opposées mais qui se nourrissent l'une l'autre : le repli sur soi et l'autodéfense préventive. Autrement dit et pour faire bref, le recours à des attitudes de domination pour certains et de soumission pour les autres. L'opposition de ces deux types de comportements et leur mise en



scène peuvent souvent, dans un groupe d'élèves en difficulté, prendre le pas sur les apprentissages qui doivent rester la finalité de la classe. Il s'agit donc de permettre à ces deux types d'élèves non seulement de cohabiter dans le groupe de consolidation mais d'y travailler ensemble. Si le professeur reste le référent, l'apprentissage ne dépend plus d'abord de la relation individuelle sécurisante adulte/enfant, mais repose sur le travail d'un groupe de pairs impliqués, pour le mener à bien, dans un même projet. L'objectif est donc d'éviter que ces jeunes ne se réfugient dans la domination ou la soumission, pour qu'ils puissent vivre pleinement leur statut d'élève.

L'activité proposée s'inscrit dans un projet qui touche tous les élèves de sixième. Il s'agit, pour le groupe de consolidation, de proposer une grille-jeu portant sur la lecture d'un des quatre livres faisant l'objet d'un concours dans l'établissement. Les consignes de travail portent prioritairement sur le résumé, le titrage et la production d'énoncés simples, cet atelier concourant ainsi à des objectifs du cours de français. *L'Enlèvement de la bibliothécaire* de Margaret Mahy<sup>21</sup> est simple, court et agréablement illustré, sa lecture ne devait pas poser de problème. L'activité débouche sur une production finalisée valorisante tant sur un plan individuel que pour l'image du groupe de consolidation. C'est par le travail collectif qu'on pourra atteindre les objectifs. Si le professeur intervient pour aider, il ne répond qu'à des demandes émanant du groupe.

Après avoir présenté le travail et insisté sur le fait qu'il faudrait lire à la maison (on a feuilleté le livre ensemble avec plaisir) et qu'en classe, il s'agira d'un travail d'équipe (ce qui semble plaire), je dis aux élèves de constituer les groupes sans indications plus précises ni remarques particulières. Moment de surprise, chuchotements discrets, interpellations plus pressées, les groupes se constituent par affinités ; je laisse faire.

Les clivages appréhendés se produisent : refus de la mixité, regroupements selon les profils. Chez les garçons, trois villageois (groupe 1) très dociles se démarquent d'un autre groupe d'élèves très faibles mais extravertis et autoritaires (groupe 2). Un troisième groupe (groupe 3) compte trois filles « trop » sages, attentives mais ne se manifestant jamais, alors que dans le dernier (groupe 4) se retrouvent deux des trois élèves avouant vivre avec humiliation le fait d'être en consolidation. Je n'interviens pas dans ces regroupements.

Dès le premier travail, chacun des groupes bute sur les problèmes que pose son profil. Au lieu de s'aider, on s'affronte dans le groupe 2. C'est à qui prendra la direction du groupe et on veut que l'adulte soit l'arbitre et désigne le chef (délégation de pouvoirs). Dans le groupe 4, on a très vite fini le travail. Mais après une observation discrète, j'interviens pour confisquer la lettre que la fille écrivait à une « copine » et constater qu'on s'est débarrassé du travail. Les groupes 1 et 3 cherchent à faire le travail et se débrouillent avec les consignes comme ils le peuvent, c'est-à-dire en recourant à l'évitement. Au lieu de proposer, en fonction du texte, des corrections dans un télégramme erroné, un groupe ne fait que barrer les erreurs alors que l'autre recourt à la copie du texte. Je n'ai pas la patience de laisser se décanter les situations et ramasse les traces écrites (parfois réduites à un titre)

21. Gallimard-Jeunesse, coll. « Folio Cadet ».

à la fin de l'heure. On mesurera collectivement l'écart entre la consigne et le travail fait pour soi-disant mieux le continuer. En fait, je suis impatient d'exploiter la situation : je veux favoriser l'affirmation des plus effacés et discréditer chez les autres les tentatives de s'affirmer autrement que par l'implication dans le travail. C'est bénéfique pour ce travail sur les premières pages, mais si le groupe 2 s'en sort lui aussi, c'est en partie parce qu'un des « ténors » a été (par bonheur ?) absent.

## Interactions

C'est la mise en commun au tableau des affirmations proposées par chaque groupe qui débloque la situation. Les élèves critiquent, choisissent, bâtissent leur grille. Après leur avoir rappelé qui seront les destinataires de leur production, j'orchestre la discussion principale mais sans intervenir dans les remarques, comparaisons et évaluations que cela provoque à l'intérieur de chaque groupe. C'est quand tout est fini que j'en profite : en tant que secrétaire du travail collectif, je prends note de la grille tandis que chaque groupe fait une mise au point sur la qualité de son travail et sur son fonctionnement. La reformulation qui s'est faite semble beaucoup mieux fonctionner que je ne l'appréhendais. Ce que j'en retiens : travailler en groupe oui, mais pas en vase clos. À moi, le professeur, de créer, par l'instauration d'un dialogue petits groupes/groupe classe et par mes interventions en tant que meneur de jeu, une « ventilation » pour éviter, dans chacun des groupes, la montée des tensions latentes et l'émergence d'un sentiment d'abandon de la part du professeur.

La présentation de la maquette de la grille-jeu en traitement de texte suscite l'enthousiasme : il y a un produit fini, on croit à l'entreprise. On analyse alors le travail sur le chapitre 2 que chacun devra préparer individuellement et apportera à son groupe. Quand, la semaine suivante, passant de groupe en groupe, je vérifie le travail, je me mets en colère. Il y a eu de la copie (« on l'a fait ensemble » me disent des internes n'appartenant pourtant pas au même groupe), on ne s'est pas du tout impliqué dans le travail ou on n'a rien fait. D'où une mise au point et une correction de la démarche.

Il s'avère alors nécessaire à la lumière de cette expérience de responsabiliser chacun dans le groupe. La règle qu'on se donne : chacun doit apporter quelque chose (pas de parasitisme), pas forcément la même part mais faire le maximum (esprit d'équipe). Pour m'assurer qu'il y a bien un travail individuel à mettre en commun, je ferai un contrôle de lecture en début de séance (qui d'ailleurs pourra guider ensuite les élèves dans leur production). Il m'a semblé à ce moment qu'il convenait également de responsabiliser chaque groupe grâce à la mise en place de travaux différents mais complémentaires.

En plus d'un exercice vrai/faux auquel les élèves sont désormais habitués, j'ai lancé un travail de recherche nouveau. Il s'agit de prélever dans le chapitre 3 des éléments pour bâtir une réponse en un travail de synthèse aux deux questions suivantes : la bibliothèque de Mlle Labourdette fonctionne-t-elle différemment de celle du CDI du collège ? La bibliothécaire et son ex-kidnappeur peuvent-ils en arriver à s'aimer ? Mais ce

travail ne se fait pas. Les élèves se précipitent sur la mise au propre de l'exercice vrai/faux qui pourrait être délégué à un membre du groupe et qui pourrait être fait, seul, en étude. Ils le font tout de suite, « ensemble », et délaissent l'exercice de synthèse qui aurait dû être traité en priorité en groupe. Est-ce parce qu'on veut valoriser ce qu'on vient de réussir et ainsi se faire plaisir ? Est-ce parce qu'on ne sait comment aborder la seconde tâche ? Il doit y avoir un peu des deux et j'interviens pour réfléchir avec eux sur la gestion du travail et la rentabilité de l'équipe. On dégage alors deux règles. La priorité doit être donnée pendant l'heure où on est ensemble à ce qui demande de l'entraide d'une part, et à prendre conscience que le travail en équipe c'est se répartir ce qu'il y a à faire, d'autre part. Il aurait fallu, dans l'idéal, que j'anticipe ce type de phénomène et que chacun se voit attribuer une tâche précise. Il faudra, quand l'occasion se présentera, qu'on constate, sans porter de jugement, que le groupe peut choisir soit le partage du travail par rotation (souci de justice), soit une répartition en fonction des compétences de chacun (souci d'efficacité collective).

Les contrôles de lecture vrai/faux que je fais en début de séance sont bien sûr évalués et les élèves donnent eux-mêmes leurs notes au professeur de français pour qu'il les intègre dans le calcul de leur moyenne trimestrielle. Pour éviter que, dans cet atelier, on ne se lasse à toujours travailler la lecture, je leur propose d'être, à leur tour, les héros d'une histoire d'enlèvement qu'ils écriront. « Vous, élèves, enlevez quelqu'un du collège (qui, où, quand, pourquoi ?) et... » Enthousiasme ! Le chef-cuisinier, le principal, le principal-adjoint et le professeur de français doivent être kidnappés. Ça reste, pour le moment, des histoires qu'on bâtit oralement dans les groupes. Des bribes d'écrit m'alertent. Nous allons avoir besoin de savoir ponctuer et disposer un dialogue. Collaboration avec le professeur de français : c'est avec lui qu'ils feront cet apprentissage. Pour le moment, je laisse mûrir ce gros projet d'écriture (et le professeur de français se battre avec la ponctuation) et veux finir l'activité de lecture (chapitres 4 et 5). Mais, à la fin des séances, nous parlons quelques minutes de leur scénario. Pourvu qu'on puisse mener ce travail ! Ils sont demandeurs mais si faibles à l'écrit ! Il était temps que la collaboration entre le professeur de français et moi soit perçue de façon concrète par nos élèves.

## De la confrontation à la cohabitation

Si je pense avoir atteint, somme toute, mes objectifs (la prise de responsabilité partagée a été fructueuse : on a appris à travailler ensemble et on a abouti à un produit fini), cela ne s'est pas fait de façon régulière mais par à-coups. Ce sont les obstacles, les difficultés rencontrées sur le terrain qui ont bousculé les choses et j'ai dû « bricoler » des solutions. C'est que je ne me sens efficace qu'*in situ*, face au blocage, et c'est pourquoi j'ai tendance certainement à le provoquer : consignes difficiles, travail trop complexe ou déstabilisant dans un premier temps pour les élèves. Si ma feuille de préparation est prête, je ne la respecte pas toujours et je navigue pas mal à vue.

J'aurais dû aussi me retenir de trop intervenir dans le travail au niveau du document final. En tant que secrétaire du groupe, j'ai composé ce

document moi-même : j'ai décidé seul de son organisation après avoir corrigé d'autorité la rédaction des consignes. À ma décharge : la périodicité de cet atelier qui n'est que d'une heure par semaine, ce que les élèves ont d'ailleurs regretté dès le début du second semestre.

Notre problème n'est pas/plus de désamorcer des tendances à la violence mais d'éviter chez certains son émergence ou d'en préserver les autres. Il s'agit de lutter contre les attitudes défaitistes et d'enfermement dans un statut d'élève faible. Si l'image de soi peut être revalorisée chez les plus extravertis par une affirmation primaire de l'individu, le désinvestissement personnel est susceptible d'accentuer le repliement chez d'autres et de les désigner comme victimes potentielles de la violence soit de leurs pairs, soit de l'école elle-même vécue alors comme institution répressive.

Une structure de différenciation sous la forme d'une sixième de consolidation, caractérisée par de nouveaux rapports au savoir et de nouveaux rapports sociaux, devrait susciter chez les élèves concernés une envie de progresser en prenant appui sur le groupe comme moyen d'aide aux apprentissages et de socialisation. Cela devait avoir pour effet d'améliorer leurs compétences, de réduire les formes de violences inhérentes à chaque cas : pour les uns, une plus grande extériorisation, pour les autres, une meilleure socialisation et acceptation des règles de vie en commun. La confrontation en devenant cohabitation entre ces deux types d'élèves devrait être motrice et source de richesse mutuelle.

## Le village et l'île

Collège Les-Hauts-de-Blémont, Metz  
Académie de Nancy-Metz

*Le projet de classe s'inscrit dans la démarche des simulations globales dans laquelle les apprentissages disciplinaires sont conditionnés par les trois phases de l'invention : création d'un décor, un village dans sa région, et des personnages qui vont lui donner vie en créant des événements (tranches de vie, guide touristique, voyage, correspondances, élections...). Les élèves construisent eux-mêmes leur environnement, se choisissent des identités fictives et décident du mode de fonctionnement de leur projet.*

L'établissement accueille actuellement 753 élèves, dont une partie importante rencontre de plus en plus de problèmes d'apprentissage, et se voit donc dans l'obligation de repenser continuellement l'organisation de ses classes, les contenus et les démarches pédagogiques et éducatives. Un dispositif de classes de quatrième d'aide et de soutien, de troisième d'insertion, de sixième de remédiation a donc vu le jour. Une équipe de sept professeurs, enseignant depuis plusieurs années dans les classes du dispositif, a trouvé intéressant de faire connaître sa réflexion sur les contenus et les pratiques qu'elle s'est vue contrainte de modifier face

aux difficultés de tous ordres : comportements déviants, niveau d'apprentissage irrégulier, problèmes de langage, désintérêt pour l'école... Par des bilans périodiques, un regard sur leurs pratiques, l'échange et la confrontation avec d'autres équipes, l'harmonisation de leurs discours, ils ont pu modifier la définition de leur mission en y incluant aussi : éduquer, intégrer et insérer.

## Un cadre fédérateur

Bien que la démarche des *simulations globales* soit destinée, à l'origine, à l'apprentissage du français langue étrangère, il nous est apparu pertinent de l'adopter auprès de nos élèves en difficulté. En effet le changement de décor qu'elle nécessite nous permet de donner un cadre fédérateur à l'hétérogénéité du public (primo-arrivants, élèves très faibles, nombreuses ethnies, comportements déviants). Les nouvelles identités qu'adoptent les élèves, la mobilisation de l'imaginaire, modifient l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. Enfin les nombreuses activités langagières en œuvre dans l'invention, les recours continuels aux notions transversales des disciplines redonnent du sens aux activités scolaires et facilitent la maîtrise des savoirs. La démarche pédagogique différenciée et diversifiée, propre aux *simulations globales*, permet aux élèves d'élaborer leurs projets personnels. Ils sont ainsi capables de faire des choix (à chaque étape du projet), de collaborer, de construire et respecter un contrat de classe élèves/parents/enseignants, de mener à terme le projet collectif. Le recueil des écrits, la maquette du village, le site Internet et l'exposition des productions rendent le jeune responsable de sa scolarité, favorisent l'apprentissage de la démocratie et de la citoyenneté et donnent du sens aux différents savoirs.

Toutefois, l'action s'est portée davantage sur l'étude des langages et sur la socialisation. Quant aux recentrages, ils ont été décidés lors des concertations qui jouent un rôle important dans la progression.

L'action est choisie par les enseignants en juin de l'année précédente et proposée aux élèves dès la rentrée. Échanges et débats sont organisés pour en définir le déroulement, pour déterminer son orientation, les activités, la répartition des tâches et les supports écrits qui vont témoigner des événements simulés. L'apport de textes authentiques, les recherches documentaires, les contraintes que le groupe va s'imposer ne sont en rien un frein à l'invention mais vont stimuler l'imaginaire et donner une cohérence à la création. Tout cela va déterminer les contenus disciplinaires et les rapports interdisciplinaires, les visites culturelles... Le projet se déroule sur l'année scolaire, fait partie de l'ordinaire de la classe. Les temps forts (débats, sorties, interventions, productions intermédiaires et finales) prévoient et justifient le recours aux activités plus traditionnelles.

Un des principes de la *simulation globale* est que pour donner une réalité à l'invention il faut partir des contraintes du réel. En effet, selon cette démarche, les apprentissages disciplinaires sous-tendent les trois phases de l'invention : création d'un décor imaginaire mais cohérent (un village dans sa région, une île dans un endroit du monde). On se donne des repères, on constitue un patrimoine commun puis l'on invente des personnages avec leur identité. Pour bien faire coïncider décor et personnages il faut déterminer des

contraintes : nombre, âge, sexe. Pour dépasser la simple carte d'identité et donner de l'épaisseur aux personnages il faut leur attribuer un visage et un corps, des habitudes et quelques repères biographiques. Enfin, la création des événements pour meubler le décor : ces personnages ont des relations entre eux, mènent une vie collective, associative et professionnelle, occasions multiples et variées pour l'apprentissage. Pour mettre en œuvre ce projet, il faut repenser l'organisation de la classe. Dès la rentrée un contrat de classes engageant élèves, familles et équipe éducative est élaboré. La pédagogie différenciée individualise l'enseignement, donne une place à chacun en le responsabilisant pour mener à bien son projet personnel. D'autres aménagements sont apportés : la transversalité des apprentissages, une salle unique pour la permanence du matériel, l'espace est repensé pour favoriser les activités communicatives et l'utilisation des nouvelles technologies (matériel informatique pour archivage des données, création d'un site Internet pour communiquer avec l'extérieur).

Les rencontres avec les parents sont régulières. En début d'année, ils viennent au collège pour la signature du contrat de réussite pour s'engager sur l'avenir de leurs enfants. Ils sont présents également lors de la remise des bulletins trimestriels pour suivre l'évolution du projet de leur enfant.

## Partenariat et diffusion

Il est bien évident que le bon déroulement de la classe ne peut se faire sans l'appui d'une équipe volontaire et stable, soutenue par le chef d'établissement qui, d'ailleurs, participe aux réunions de concertation. Les équipes engagées dans les actions de *simulations globales* ont suivi une formation d'établissement commune, où les enseignants se sont mis eux-mêmes en situation et ont pu prendre la dimension des difficultés et des apports de cette démarche.

Les éducateurs de quartier sont présents aux réunions et établissent le lien entre le collège et son environnement. Le partenariat avec la ville, les entreprises, les administrations dépend des projets personnels des élèves. C'est ainsi que, tour à tour, la ville de Metz, le Rotary club, les Ateliers de la police interviennent pour nous apporter leurs compétences.

Cette action a permis la mise en place des règles de vie et d'engagements mutuels, la transversalité des activités, la différenciation pédagogique, un vrai travail d'équipe et a débouché sur une production visible dans et hors collège (spectacle, exposition, site Internet). Cela valorise les élèves et explique que les orientations proposées dans ces classes soient mieux acceptées et les critères d'orientation plus cohérents.

Néanmoins, les échanges interclasses sont restés des moments d'exception car ils requièrent une organisation très lourde. Certains élèves n'ont pas adhéré aux règles imposées, ce qui a entraîné des ruptures dans le déroulement prévu : nous avons dû opérer quelques recentrages. Enfin, une trop grande différence dans les niveaux de langue (trop de primo-arrivants récents) a ralenti l'action.

L'évaluation de chaque production est notée, selon des critères définis par la classe, sur une grille établie selon les étapes à suivre et de « ce qu'il faut pour réussir ». Les productions individuelles peuvent recevoir plusieurs

notations si elles sont évaluées à divers niveaux : français, technologie, mathématiques... Lors d'une activité en partenariat, telles que les simulations d'entretiens d'embauche avec des chefs d'entreprise, des grilles d'observation évaluent la prestation de l'élève. Le groupe aussi est évalué. La reconnaissance de la réussite de la classe par le collègue, lors de la présentation des productions, peut être considérée comme un mode d'évaluation finale du projet.

Les capacités transversales (assiduité, ponctualité, respect des personnes et des biens...) de chaque élève sont estimées par l'élève lui-même, par chaque enseignant de la classe mais également par tous les partenaires.

Dans le principe, la poursuite de l'action telle quelle ne pose pas de problème. Bien évidemment, il y a des modifications à apporter selon les besoins. Il n'est nullement question d'abandonner l'action sauf en sixième de consolidation. La raison en est simple : cette classe étant soumise à un programme, qu'il faut faire coïncider avec le déroulement de l'invention, ce n'est pas toujours évident et crée des ruptures dans le projet. La progression doit être très rigoureuse pour ce type de classe.

Le développement de l'action en quatrième dépend en grande partie des élèves eux-mêmes. En effet, il n'est pas prévu à l'avance car l'organisation est établie selon l'imagination, la sensibilité de la classe, c'est pourquoi il n'y a jamais de prévisions fixes.

Globalement, le transfert de la *simulation globale* vers d'autres classes ne semble pouvoir se faire que sous certaines conditions : concertation, rencontres régulières de toute l'équipe et adaptation du programme au projet.

La diffusion se fait de deux façons : en interne, par les spectacles, les expositions, les enregistrements vidéo, et vers l'extérieur par les brochures, les sites Internet, les réunions d'échanges, les visites des stagiaires IUFM et même une délégation d'enseignants marocains en visite dans l'établissement. Certains collègues ont participé aux États généraux de la lecture et des langages<sup>22</sup> où ils ont présenté notre activité.

22. Nantes, 4 et 5 mai 1999.