

## Fiche informative sur l'action

**Titre de l'action : Renouveler l'approche de la remédiation tout en développant la motivation des élèves**

### Renseignements utiles

Académie de Poitiers

Nom et adresse complète de l'établissement :

Collège Henri IV

1 rue Louis Renard

86000 POITIERS

ZEP : oui/non

Téléphone : 05 49 01 70 10

Fax : 05 49 88 94 33

mél de l'école ou de l'établissement : [ce.0861071x@ac-poitiers.fr](mailto:ce.0861071x@ac-poitiers.fr)

Adresse du site de l'école ou de l'établissement :

Coordonnées d'une personne contact : mme Ballaguy

Classe(s) concernée(s) : 6ème

Discipline(s) concernée(s) : lettres, documentation, anglais

Date de l'écrit : Juin 2005

Lien(s) web de l'écrit : <http://www.ac-poitiers.fr/meip>

Axe national concerné et éventuellement axe académique :

### Résumé :

Après un diagnostic sans complaisance sur la nouvelle donne scolaire les professeurs de ce collège de centre ville ont imaginé des ateliers de remédiation associant le souci de remédiation et de motivation. Une heure de 6<sup>ème</sup>, bien située dans l'emploi du temps, est ainsi mise en barette et les élèves sont répartis entre des thèmes très différents : par exemple les fondamentaux grammaticaux, la calligraphie, le travail sur les énoncés, sur la définition de leur progression personnelle...les ateliers durent 8 semaines, à la fin de ce cycle, une nouvelle répartition est faite pour ne pas perdre la dynamique amorcée, la remise en activité des élèves.

### Mots clés :

Structures	Modalités - dispositifs	Thèmes	Champs disciplinaires
Collège	Indifférent Diversification pédagogique	Indifférent Comportement de rupture Difficulté scolaire Documentation Maîtrise des langages	Indifférent Français Interdisciplinarité

# Renouveler l'approche de la remédiation tout en développant la motivation des élèves

## ***Introduction***

Par son cadre et ses dimensions - majestueuses -, par l'image qu'il véhicule, le Collège Henri IV de Poitiers, peut faire figure de "Monument Historique" de l'Education Nationale – accroche-cœur tout désigné pour les nostalgiques d'un hypothétique éden pédagogique.

Pourtant peu à peu, mais inexorablement, la "donne" scolaire change et devient à certains égards préoccupante. Des enseignantes de Français et la Documentaliste du Collège ont souhaité s'inscrire activement dans cette mutation en élaborant puis en mettant en oeuvre une réflexion dont la question centrale peut être ainsi énoncée : comment renouveler l'approche de la remédiation tout en développant la motivation de nos élèves ?

Nous proposons ici des repères pour mieux comprendre leur projet et sa dimension innovante, au fil d'une démarche qui comportera trois temps essentiels :

### ***1. Le cadre et l'origine du projet***

(Ou : pourquoi avons-nous été conduites à nous poser cette question?)

### ***2. Les modalités du projet***

(Ou : quelle réponse avons-nous apportée, et en quoi cette réponse peut-elle être qualifiée d'innovante ?)

### ***3. L'évaluation du projet***

(Ou : quel bilan dresser de l'"aventure"?)

## ***I. CADRE ET ORIGINE DU PROJET***

### ***A. LE CADRE***

Le Collège Henri IV est un collège de centre ville ; à deux pas de la mairie, du Conseil Régional, du CRDP, des cinémas, du théâtre...; architecturalement parlant (façade classée, ancien Collège de Jésuites...) l'un des plus beaux fleurons du "plateau" de Poitiers . Accueillant 685 élèves (rentrée 2004), il bénéficie d'une image forte qui associe sérieux, bon niveau, rigueur des exigences et traditionalisme bon teint .

D'ailleurs, certains collègues, récemment arrivés de zones de turbulences plus accusées, ne disent-ils pas avoir l'impression d'accéder "au paradis", ou encore de commencer, en ces murs à réellement enseigner ? De fait, les demandes de mutation sont exceptionnelles : 78 % des enseignants exercent au collège depuis plus de 5 ans (40% depuis plus de 10 ans).

## **B. ORIGINE DU PROJET**

Tout va bien, donc... sauf que tout change. Interpellées de facto par certaines évolutions, nous avons été conduites à concevoir puis à expérimenter un dispositif associant le souci de "remédiation" et celui de "motivation" de nos élèves. Pourquoi ?

### **1. Quelques éléments de diagnostic objectif de l'établissement**

En 2000 : modification de la carte scolaire. Le collège doit faire place encore plus grande aux élèves de Bellejouane (quartier périphérique comprenant une "cité d'urgence"), mais aussi à ceux de communes périurbaines (Vouneuil/S Biard), voire rurales – telles Quinçay ou Béruges, situées à une dizaine de kilomètres. Il en découle, sans surprise, une hétérogénéité accrue de notre population scolaire et, une augmentation des élèves en difficulté, scolaire et/ou sociale. Les élèves issus de CSP dites favorisées continuent d'être majoritaires (56%), mais ceux issus des CSP "défavorisées" représentent désormais environ 20% de nos effectifs. Un indice de cette évolution est par exemple l'augmentation du nombre d'élèves boursiers (15%), ainsi que du nombre de familles aidées par le Fonds Social Collégien ou le Fonds Social pour la Restauration.

Les scores moyens de réussite à l'évaluation à l'entrée en 6<sup>ème</sup> ont été longtemps supérieurs, pris globalement, avec des variations de +2 à +6%, à ceux des zones de référence (bassin, Département et Académie). Mais en 2004 – seule année pour laquelle nous disposons de données "fines" -, ils sont inférieurs à ceux du bassin, que ce soit en mathématiques ou en français (écarts les plus marqués pour la maîtrise des outils de la langue (55,44% contre 57,30%) et pour la production et la justification d'une réponse en mathématiques (61,68% contre 64,65%)). Chose curieuse, cet écart semble concerner autant -voire davantage - les CSP favorisées que les CSP défavorisées. Tout change, décidément...

Le taux de réussite au Brevet des Collèges, qui a longtemps flirté avec les 90 % (et même 95,2% en 2001) est passé en 2002 à 86,8% (soit encore presque 7 points au dessus de la moyenne départementale) puis à 77,6% en 2003 (soit environ 3 points sous cette même moyenne). 2004 semble marquer une "reprise" : 88,65% de reçus (81,39% pour le Département).

Le taux de passage en seconde générale et technologique, quoiqu' en repli, est important (73,9% en 2003), mais les orientations en seconde professionnelle sont passées de 6,7% (2000) à 11,8% (2002), dans un contexte de stabilité académique de ce point de vue. La proportion de redoublants, quant à elle, est assez élevée, au point que depuis deux ans, le taux de redoublants et d'élèves en retard en 4<sup>ème</sup> ou en 3<sup>ème</sup> est plus élevé au Collège que dans les zones de référence (il est vrai toutefois qu'un certain nombre d'élèves viennent "refaire leur troisième" à Henri IV).

Une autre évolution, qui pourra paraître anecdotique, est celle qui voit les filles être désormais minoritaires : leur représentation au sein des effectifs est en effet passée en trois ans de 51,6% (chiffre supérieur à celui des zones de référence) à 48,9% (chiffre inférieur à celui des zones de référence). Toute misandrie mise à part, ce n'est un secret pour personne que la population masculine a tendance à poser davantage de difficultés, de différents ordres, à la communauté scolaire.

Voici donc, à grands traits les contours de la nouvelle donne scolaire au collège Henri IV.... et des défis, notamment pédagogiques, auxquels nous avons été confrontées.

## 2. Un malaise diffus...mais partagé

D'autres éléments, peut-être moins aisément quantifiables ou n'ayant pas fait l'objet de quantification systématique peuvent également être évoqués :

- Fréquentation importante de l'infirmerie du Collège (dont les horaires ont néanmoins récemment été réduits de...60%!), où viennent s'épancher petits bobos et grandes détresses.

- Augmentation (voir les motifs de sanctions) des incivilités de toute nature, des insolences, des bagarres- parfois spectaculaires, assurément perturbatrices. On assiste indubitablement à une montée en puissance du rôle de régulation, de médiation de la Vie Scolaire.

- Démotivation croissante d'une partie des élèves, elle-même croissante : du "chuis nul, de toutes façons" réitéré aux décrochages apparemment sans appel.

- "Baisse de niveau", lacunes préoccupantes, voire handicapantes, incapacité à s'exprimer de façon adéquate -voire à exprimer quoique ce soit-, "éléments ingérables"... les remarques en ce sens, en salle des professeurs, sont trop récurrentes pour pouvoir être portées au seul tableau de doléances habituel...Pourquoi se défier, par principe, de ce type d'observations ?

- Partant, naturellement, un certain découragement des enseignants eux-mêmes, parfois réellement interloqués par le manque de "prise" présenté par certains élèves : crispations, frustrations, résignations sont de temps à autre au rendez-vous.

- Dans ce cadre, insatisfaction particulière exprimée à l'égard des modalités de la "remédiation" traditionnellement proposée dans l'établissement au niveau 6<sup>ème</sup> (elle est inexistante pour les autres niveaux) : quelle efficacité réelle pour ces petits groupes d'élèves, stigmatisés par un horaire peu favorable, perçu comme une séance de "rabâchage" avec des professeurs pas toujours volontaires – ou décontenancés par le caractère titanesque de leur mission ?

Changement de "régime" scolaire, panne des approches habituelles ...le contexte était donc très favorable à l'émergence d'une réflexion et d'actions croisant les thèmes de la motivation et de la remédiation – en partant de l'hypothèse, peu risquée, à vrai dire (au moins théoriquement!) de la nécessaire imbrication des deux notions et du cercle vertueux susceptible d'être initié à cette occasion. Oui, tenter de faire autrement, avec l'ambition de faire mieux pour nos élèves, relevait tout simplement, pour certaines d'entre nous, de l'impératif catégorique !

*Remarque : Qu'il soit bien clair ici que nous ne prétendons pas avoir l'exclusivité de la prise de conscience des problèmes et de la recherche de solutions au sein de l'établissement.... Bien des initiatives (dont plusieurs IDD), parfois très originales (diaporama valorisant le fonds ancien du CDI, création de CD de rap, projets de classe....), ont déjà vu le jour. L'attention portée par la MEIPPE à notre projet nous offre, simplement, l'occasion de cette mise en perspective.*

## 3. Le rôle de l'initiative personnelle

Peut-être fallait-il cela, dans un établissement où travailler en équipe (disciplinaire ou interdisciplinaire- hormis pour la préparation des échanges et les

quelques IDD mis en place) ne fait pas vraiment partie de la "culture maison"...Toujours est-il que le rôle moteur – aidé par la MEIPPE - joué par une enseignante a ici été déterminant.

Fervente promotrice de la qualité relationnelle en amont de tout processus d'apprentissage, cette enseignante a également trouvé, dans l'élaboration du projet, matière à investir et à développer, dans son champ professionnel immédiat, les compétences acquises lors d'une formation (niveau Master) aux méthodes de communication de la PNL (Programmation Neuro Linguistique), dont elle a tenu à se doter par ailleurs.

Deux ans auparavant, elle avait pu mettre en place, sur le créneau 12h30–14h, des ateliers de "Développement de ressources personnelles" pour des élèves particulièrement en difficulté. L'accompagnement par la MEIPPE découle pour partie du souci de pérenniser et d'élargir cette première expérience.

#### **4. La gestation du projet**

Circonstance plutôt favorable, à notre sens, l'année 2003-2004 était également celle de l'élaboration du nouveau Projet d'Etablissement. Concertations, réunions, synthèses...les histoires sont ici peu ou prou parallèles, avec naturellement un nombre de rencontres supplémentaires pour notre projet...et quelques aléas du côté du P.E. (ils n'intéressent pas directement notre présent propos). A noter toutefois : un vif intérêt marqué par l'administration pour notre démarche, depuis l'origine et sans faille depuis.

Il peut être réellement important de se sentir soutenu et validé lorsque, comme ce fut le cas :

- Au (sympathique...) appel initial (Nov 03) adressé à l'ensemble de la communauté éducative – soit une cinquantaine de personnes -, sur le thème "réfléchissons ensemble aux façons d'accroître la motivation de nos élèves", ont répondu positivement une dizaine de collègues qui, au fil des semaines (maladies, événements personnels, engagements autres) se sont réduits à cinq. Et encore, peu évident de zigzaguer entre les contraintes et les emplois du temps de ces cinq "motivés"!

- Il nous a fallu faire face à un certain nombre de critiques, de remises en cause plus ou moins amènes (quelques échanges furent réellement assez vifs, et même déstabilisants pour l'une d'entre nous) : de l'aigri "On ne peut pas faire boire un âne qui n'a pas soif, tu sais", à l'accusation de dévoyer le métier d'enseignant.... Vraiment difficile, parfois, de maintenir le cap de l'innovation !

Au fil de la gestation du projet, deux niveaux prioritaires avaient été dégagés : les 6èmes et les 3èmes (motiver et remédier pour donner sens à, pour "assurer", au sens plein du terme, l'entrée/sortie du Collège). A vrai dire, les critiques évoquées plus haut portaient principalement sur le niveau Troisième (risques allégués d'empiètement sur les missions du professeur principal, du conseiller d'orientation...).

Des circonstances particulières, ont fait que l'intervention, pour cette année du moins, s'est cantonnée au niveau des 6èmes.

Cette nécessaire restriction du champ a contribué à transformer l'action, puisque cinq professeurs... de français (trois d'"origine", puis deux autres "qui avaient eu bien envie mais pensaient que c'était trop tard") s'y sont finalement impliqués concrètement. Notre Documentaliste fut d'emblée à nos côtés, curieuse et...motivée, puis un professeur d'anglais qui nous a rejointes avec enthousiasme en cours d'année ! L'entreprise reste néanmoins majoritairement animée par des enseignantes de Lettres.

## **II. LES MODALITES DU PROJET**

### **A. LE DISPOSITIF MIS EN PLACE**

#### **1. Pour les élèves**

Il correspond à une heure en barrette, commune à toutes les sixièmes, le mercredi matin de 9h30 à 10h30 – heure prise sur l'horaire de français (5 heures/élève, 6 heures/prof). Tous les élèves (hormis ceux d'une classe, dont le professeur n'a pas souhaité s'associer à l'opération) sont répartis entre les différents enseignants (la documentaliste travaille en binôme avec l'un d'entre eux). Sauf cas particulier (voir plus loin), les effectifs sont donc identiques, voire supérieurs à ceux d'une classe habituelle.

Ces choix (horaire, effectif plein) résultent de notre volonté de disposer d'un "bon créneau" pour la remédiation et du souci de ne pas stigmatiser ceux qui en ont le besoin le plus manifeste. D'ailleurs, ce créneau est présenté aux élèves comme celui d'"ateliers".

Les cycles d'ateliers, inaugurés après la Toussaint, étaient à l'origine prévus pour durer six semaines. En réalité, huit (premier cycle), puis dix (deuxième et troisième cycles) semaines se sont révélées nécessaires.

A la fin de chaque cycle : nouvelle répartition des élèves. De ce brassage, nous attendions une mise en mouvement, un dynamisme accru des élèves : nouveau professeur, nouveaux camarades (la démarche entend aussi œuvrer pour l'intégration plus globale au sein du collège), nouvelles chances (de comprendre, de ne pas être "catalogué"...).

Chaque professeur est, après échanges et concertation préalables, responsable du contenu et de la progression interne de son atelier.

Un peu avant la mise en route du premier cycle, un courrier d'information, signé par la Principale, a été adressé à tous les parents. Cette démarche de communication externe nous est en effet apparue nécessaire.

#### **2. Pour les professeurs et la documentaliste**

Disponibilité effective le mercredi matin : contrainte dans l'élaboration de l'emploi du temps, (CDI habituellement fermé ce jour là...), accentuation de la solidarité de fait entre collègues du point de vue des absences.

Réunion mensuelle (ou quasi) de concertation/bilan/perspectives. Seul créneau commun possible cette année : le mercredi midi ; en clair : le mercredi midi et début d'après midi... c'est-à-dire hors temps scolaire.

La question de l'évaluation commune a été évoquée plusieurs fois (note? appréciation sur le bulletin?... ) mais n'a pas été résolue.

Pour chaque professeur : préparation d'un cours et d'une progression supplémentaires ; répartition judicieuse, mûrement pesée, de la répartition de "ses" élèves en fonction des contenus déterminés pour chaque atelier, des résultats de l'évaluation de début d'année (qui a pu constituer ici, soit dit en passant, un certain outil d'aide à la décision), des résultats en cours et/ou du comportement de chacun ; établissement des priorités et finalement d'une sorte de "stratégie" pour chaque élève... Effort d'ajustement, d'individualisation conséquent, on le voit : mais il en allait pour nous de la pertinence et de l'efficacité de l'entreprise.

Ce dispositif, ainsi que la façon de fonctionner qu'il induit, sont totalement inédits au Collège Henri IV. Brassage des élèves, des idées, concertation...: il résulte de tout cela une "aération" générale de l'existant. La mise en place du dispositif, en elle-même, nous paraît donc receler incontestablement une part d'innovation.

## **B. LES DECLINAISONS PEDAGOGIQUES**

Dix-sept ateliers ont donc été proposés aux élèves (cinq pour le premier cycle, six pour les suivants). Dans la constitution de notre "offre" d'activités, nous avons été essentiellement guidées par l'idée de cibler les contenus de remédiation en fonction des difficultés des élèves. D'où, naturellement, une kyrielle de questions induites : quid des élèves rencontrant manifestement des difficultés de plusieurs ordres ? Quid de ceux manquant avant tout de confiance en eux-mêmes, terreau de toute remédiation efficace ? Quid des "bons" élèves ? Quid de notre motivation à nous, enseignantes, s'il s'agit seulement de faire "un peu plus de la même chose", avec le risque, finalement de compartimenter, de "mécaniser" encore davantage le comblement acharné des lacunes? N'allions-nous pas *in fine* accoucher d'un "machin" désincarné, voire productiviste ?

Heureusement, la mise en œuvre réelle n'est pas tombée dans ce piège... Tout s'est en effet passé comme si « l'aération » évoquée plus haut avait, d'emblée, interagi avec les contenus proposés ; comme si, ayant sauté le pas de s'intégrer dans le dispositif, les enseignantes avaient du même coup trouvé dans cet élan une dynamique les incitant à sortir des sentiers pédagogiques habituels ; comme si ce premier pas avait été aussi celui d'une certaine "danse" pédagogique.

Un trait commun à tous les ateliers fut en effet – et ce ne fut pas la moindre des "bonnes surprises"- le caractère original, extra-ordinaire des approches proposées.

Revue des pratiques inaugurées : sur les dix-sept ateliers, cinq ont concerné les "fondamentaux grammaticaux", deux la compréhension de consignes, deux le développement de la lecture, deux l'élaboration d'un objectif de progression personnel, un la calligraphie, et six – dernier cycle – le développement de l'expression orale.

### **1. Les fondamentaux grammaticaux :**

Au-delà de leurs libellés délibérément plaisants ("le verbe dans tous ses états", "halte aux confusions!"), les enseignantes – ou plutôt les enseignants : un jeune collègue est en effet venu remplacer l'une d'entre nous, malade, à partir du mois de février – ont choisi d'aborder ces notions, à haut risque de rabâchage contreproductif, par des voies originales, volontiers ludiques, sollicitant la participation active des élèves : création d'un "jeu de famille" grammatical, jeux de rôle autour des "trios infernaux" homonymiques, "duels" et concours...

### **2. Compréhension : de la consigne aux textes**

L'approche, dans ces ateliers, a été délibérément transversale, proposant aux groupes, à chaque séance, des exercices-jeux variés issus principalement des

mathématiques, de l'Histoire-Géographie, des SVT et du Français : décroisement des disciplines, développement de l'aptitude à transférer ses compétences, large appel -en fonction des difficultés des exercices- à l'explicitation orale par un ou plusieurs élèves en direction du groupe.

Les élèves ont été confrontés à quatre types d'exercices :

- exercices avec questions rédigées nécessitant des *réponses elles aussi rédigées*.

- exercices avec questions rédigées et requérant *des réponses non verbales* (repérages dans l'espace et le temps, graphiques, algorithmes, tableaux à compléter...)

- exercices fournissant les réponses rédigées et demandant de *concevoir la ou les questions correspondantes*.

- exercices fournissant des données nécessitant *d'explorer toutes les possibilités d'exploitation des dites données* (quel but? pourquoi ? comment ?...).

L'objectif d'ensemble, toutefois, se rapportait à l'écrit : comment aider les élèves décontenancés par la ou les tâches à accomplir en vue d'une production écrite? Comment faire, en somme, pour que l'élève s'approprie la consigne, s'en sente véritablement destinataire, soit capable non seulement de restituer la "photocopie" d'un certain savoir, mais surtout de mobiliser ses propres stratégies pour élaborer un protocole personnel?

### **3. "En lisant, en écrivant"**

Ces deux ateliers ont pu voir le jour grâce à la collaboration et à la disponibilité très active de notre collègue documentaliste. Ambitionnant tous deux de développer le goût de la lecture (de la lecture "critique" pourrait-on dire pour le premier, plutôt fléchi "bons élèves"), ainsi que les capacités de compréhension, d'expression- tant orale qu'écrite- et d'autonomie, ils ont correspondu successivement :

- à la *réalisation (en binômes d'élèves nécessairement mixtes et issus de classes différentes) de comptes-rendus critiques* (valorisation par ce biais du fonds du CDI), mis en forme sur traitement de texte (utilisation des ordinateurs présents sur place) et valorisés par mise à disposition sur Intranet, ainsi que par une prestation orale finale.

- à la *réalisation (groupes de quatre élèves issus de classes différentes) d'un fichier de "jeux-exercices"* (quiz, mots croisés...) sur un ouvrage commun à l'ensemble du groupe, production ayant également vocation à être mise en ligne en interne, à l'intention de futurs élèves de sixième.

Ces activités se sont révélées en réalité de véritables "boîtes de Pandore", très gourmandes en temps, mais aussi incitant à manipuler *in vivo* de multiples compétences : compréhension des enjeux d'une lecture, correction et soin de la mise en page, connaissances grammaticales, lexicales, culturelles et... capacité à partager ses connaissances avec d'autres. Multiples compétences naturellement sollicitées en retour, parfois "tous azimuts", chez les adultes encadrants.

### **4. "Construire mon objectif de progression"**

Pour ces ateliers, l'effectif avait été volontairement réduit : 16 puis 14 participants. Ils s'adressaient en priorité aux élèves qui nous paraissaient "perdus",

désarçonnés peut-être par le "choc" du passage en 6ème, élèves en tous cas dont les difficultés scolaires – patentes, à regarder leurs résultats – nous semblaient tenir avant tout à un manque de confiance en eux-mêmes, manque pouvant s'illustrer notamment par des difficultés d'intégration et/ou d'organisation.

L'objectif était ici la production écrite (datée, signée et valorisée par une mise en page attractive), d'un "objectif de progression personnel" – sorte de contrat destiné à être affiché près du lieu de travail de l'élève chez lui. Dans l'élaboration de cette production, l'enseignante a construit une progression associant :

- *des activités de repérage et d'énonciation des difficultés et des compétences* ; dont, par exemple, établissement des priorités de progrès, verbalisation claire et "crédible", pour le groupe, de ces priorités (cela a pris une séance entière!), prise de conscience de ce qu'ils savent bien faire et des qualités/ressources induites : mais oui, bien faire la cuisine témoigne d'un réel sens de l'organisation! Et l'entraînement sportif, de courage et de persévérance ! Et faire de jolis colliers, d'attention et de créativité!

- *des activités écrites de narration et de description*, par exemple une de "mes victoires", portrait de "la personne à qui je veux ressembler plus tard" ...

- *des activités de visualisation positive* : création d'"ancrages" pour activer les ressources personnelles décelées, entraînement à la "dissociation" intérieure (= prise de recul) pour désamorcer les situations de stress, choix d'un "mentor" pour délivrer un message aidant...

## **5. Calligraphie :**

Une enseignante a pu ici mettre à profit ses compétences en la matière. Cet atelier a été naturellement prioritairement affecté aux élèves présentant une écriture particulièrement déficiente. Nous en escomptions également des effets positifs en termes de concentration....A remarquer peut-être : sur les 22 participants...15 garçons !

## **6. Développer l'expression orale**

C'est l'axe général retenu pour notre troisième cycle d'ateliers (avril-juin05). Fondé sur le constat commun d'une certaine frustration pédagogique en ce domaine et sur le souhait de valoriser et de développer d'autres compétences chez les élèves, il est décliné selon six activités/thèmes : "pastiche et parodie", "devinettes, charades et rébus", "autour des fables de La Fontaine", "private jokes et humour à l'anglaise", "histoires drôles du monde entier", "lire de façon expressive des histoires "à faire peur". Hormis pour ce dernier groupe (délibérément fléché "très mauvais lecteurs") le principe retenu pour la répartition des élèves est celui d'un nouveau brassage, de façon à froisser toute étiquette supposément liée au "niveau" des groupes.

Le clou de l'opération devrait être une prestation de chaque groupe devant tous les autres en fin d'année : valorisation et motivation...jusqu'au bout!

Variété des contenus, originalité des approches...: le dispositif a donc permis et suscité l'exploration de pistes inédites au Collège Henri IV, voire innovantes ; des pistes qui, en tout état de cause, n'avaient pas été défrichées au sein de la structure antérieure. Illustration sans doute, en ce domaine comme en tant d'autres, de l'intime dialectique associant le "message" ambitionné et le "médium" qui le porte.

### **III. EVALUATION/BILAN**

#### **A. LE DISPOSITIF**

##### **1. Du côté des élèves**

Satisfaction largement exprimée (retours informels + questionnaire d'évaluation-élèves donné dans certaines classes), tant pour ce qui concerne le changement de professeurs ("comme ça on les découvre", "on apprend à les connaître"), que pour le regroupement avec des camarades d'autres classes : la possibilité d'avoir pu "se faire de nouveaux copains" est réellement prégnante dans les réponses apportées, notamment s'agissant des garçons. Des réponses vont même jusqu'à parler de "sortie de trou noir", de soulagement ("ça fait du bien de pouvoir s'éloigner de sa classe")...

Très nettement, les aspects curiosité/attractif pour la nouveauté l'emportent sur les réticences (à travailler avec d'autres, à prendre la parole devant des "inconnus") ou les frustrations (de ne pas être – pour une heure! – avec "ses" copains/copines), du fait en particulier de la certitude de retrouver "son" prof, "sa" classe sur les autres créneaux. En certains cas, nous avons même pu remarquer un renforcement du groupe-classe et de la relation avec "son" professeur. En tout état de cause, l'objectif de motivation des élèves qui présidait à ce brassage volontariste semble donc ici majoritairement atteint.

Une hypothèse : la formule permet d'associer tout à la fois la continuité et l'instillation d'une certaine dose de "jeu", voire de prise de risque. Parvenir à "combinaison" ainsi sécurité et séparation, ne serait-ce pas là, du reste, faire œuvre éducative au sens plein du terme ?

##### **2. Du côté des enseignants**

Le premier constat positif est celui de la relative souplesse du dispositif : remplacement d'une collègue "au pied levé" en cours d'année ; place faite sans problème à une collègue d'anglais volontaire (cela a permis entre autres une réduction des effectifs, bienvenue pour les 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> cycle). Indice de la capacité d'adaptation du dispositif, certes (et des enseignants concernés, naturellement !), mais également nous semble-t-il d'une certaine attractivité.

Un second point, sans doute plus nettement significatif, récurrent dans les échanges informels ou lors des réunions, est celui du plaisir tiré de la mise en oeuvre du dispositif, pourtant assez contraignant, on l'a vu. Cette heure a en effet été majoritairement appréhendée et vécue comme une "parenthèse", où l'on se rend "le

cœur léger", où les élèves, sans que l'on sache bien pourquoi, "redonnent la pêche" : ressentis précieux en ces temps quelque peu moroses !

Il peut être pernicieux, on le sait, de s'attarder sur les "pourquoi?" Hasardons toutefois quelques éléments d'explication :

- importance du renouvellement des élèves, pour les enseignants eux-mêmes : nouvelles têtes, nouvel élan pédagogique... Bénéfice incontestable, de ce point de vue, du relatif anonymat dans lequel se trouvent les élèves (pour certains collègues : cela donne envie de les connaître davantage ; pour d'autres : cela écarte salutairement tout *a priori*).

- instauration d'un espace d'échange et de convivialité : les rencontres autour du projet une fois lancé, y compris celle avec notre accompagnateur MEIPPE, ont été empreintes dans l'ensemble de bonne humeur, d'entrain et d'humour ; un "superflu fort nécessaire..." et inédit en ces lieux, sous cette forme.

- absence d'évaluation chiffrée : l'impératif de rendement que représentent les notes (pour les enseignants aussi!) était ici levé, désamorcé, ouvrant la possibilité d'une certaine "gratuité" à court terme -ce que l'on ne saurait naturellement confondre avec l'abandon de tout objectif d'efficacité.

- plaisir enfin lié – et surtout, semble-t-il – à la part de créativité mobilisée à l'occasion du dispositif. Nombre des activités proposées sont en effet incontestablement à classer du côté des expérimentations pédagogiques, propres à renforcer la dimension conceptrice, actrice de la profession, propres donc à valider l'estime professionnelle de soi. En d'autres termes, le dispositif, vectorisé par le souci d'une "valeur ajoutée" pédagogique, semble avoir tracé les contours d'un espace de liberté professionnel, mobilisateur d'énergies, de compétences et de... motivation sans cela laissées assurément en dommageable jachère.

### **3. Le point de vue de la coordinatrice**

Plaisir il y eut aussi, évidemment, à initier puis à coordonner cette démarche, créatrice de "lien" professionnel positif et promotrice de valorisations et de compétences. Par ailleurs, il me semble que la réussite du dispositif résulte pour partie de son adéquation avec ce qu'il était possible- et souhaité- de faire, dans le contexte particulier du Collège Henri IV ; il s'est agi en effet davantage d'une "mutualisation" des ressources et des compétences pédagogiques que d'un véritable travail collectif (en vue d'une production commune, par exemple).

Cela n'est incontestablement "déjà pas mal" (et constitue aussi l'une des déclinaisons possibles du "travail en équipe")... et respectueux en un sens d'une certaine "tradition maison" et du caractère affirmé des personnalités concernées.

Cette coordination s'est aussi naturellement révélée assez lourde à mener concrètement : prévision, animation et suivi des réunions (date, ODJ, distribution, comptes-rendus...!) ; mise au net finale des groupes d'élèves (140 environ), copie et distribution des listes...Entrain et bonne humeur évoqués plus haut furent parfois mis à l'épreuve (susceptibilités, différence de rythmes, de diffusion des informations, oublis...) : mais peut-il vraiment en un tel domaine en être autrement ?

## **B. LES DECLINAISONS PEDAGOGIQUES ET LES ACQUIS**

Point commun d'évaluation pour toutes les activités proposées : la conservation d'effectifs "pleins" a plutôt joué comme un frein pour une efficacité pédagogique satisfaisante. A l'avenir, il nous faudrait songer impérativement à une réduction de l'effectif de chaque groupe, soit en augmentant le nombre d'intervenants, soit en réservant ces ateliers à une partie seulement des élèves.

### **1. Ateliers sur les fondamentaux grammaticaux**

Leur approche ludique, parfois insolite, a été appréciée des élèves, notamment en termes de "dédramatisation" de la grammaire. La plupart y ont témoigné d'une bonne participation et d'une attitude très active, suscitant de ce fait un climat d'écoute et d'entraide.

Toutefois, leur efficacité remédiate, à moyen terme, laisse quelque peu sur sa faim : hormis quelques progrès ou prises de conscience sporadiques, peu de réinvestissement ou de transposition nets ; pas d'évaluation systématique (interne ou transversalement), mais l'année, après tout, n'est pas terminée (lacune explicable en partie par le congé de l'une d'entre nous).

Ce point de l'évaluation reste néanmoins clairement une piste d'amélioration du dispositif (sans en faire cependant une idée fixe...). Cela suppose naturellement un nouveau travail, en amont, de détermination des objectifs recherchés, ainsi qu'une circulation de l'information régulière sur les activités proposées dans les différents ateliers (multiplier les occasions de "ponts", de façon à ce que les élèves comprennent bien que ce travail d'atelier n'est pas coupé des autres activités, mais qu'il doit s'y intégrer). D'évidence, une concertation régulière et structurée est une condition *sine qua non* de la pérennité du dispositif.

### **2. Ateliers sur la compréhension des consignes**

Ils ont induit, semble-t-il, un décloisonnement effectif entre les disciplines, ainsi qu'un transfert de compétences d'une discipline à l'autre : la variété des supports proposés, par exemple, a été appréciée. Intéressant : les exercices jugés les plus difficiles sont ceux qui ressemblaient plus à des jeux qu'à des activités strictement scolaires (caractère déconcertant de ce qui ne fait pas immédiatement référence à un modèle connu).

Ils ont également permis l'installation d'une continuité réelle oral-écrit. L'enseignante a aussi pu observer l'apparition ou la généralisation d'un temps d'analyse préalable à l'élaboration de la réponse (on prend son stylo un peu plus tard!). Certains élèves, sur la réserve en début de séquence, ont produit peu à peu un discours explicatif plus construit. En revanche, subsistance de l'hétérogénéité dans les compétences suivantes : lecture rapide, connaissances lexicales, hiérarchisation des informations.

Un constat encourageant : ce ne sont pas nécessairement les "bons élèves" qui ont été les plus actifs ou les plus éloquents, ce qui a produit un certain rééquilibrage des groupes (et donc fait œuvre de "remédiation" en ce sens).

### **3. Ateliers "En lisant, en écrivant" (en partenariat avec le CDI).**

Ce travail "à deux voix et quatre mains" – qui plus est en un lieu agréable, le CDI – a lui aussi été apprécié des élèves. Pour notre collègue Documentaliste, il avait en particulier le sens d'une nouvelle collaboration avec les professeurs de Français autour du développement de la lecture, compte tenu de la suppression du prix du Roman Européen pour la Jeunesse.

Le principe de constitution des groupes d'élèves (voir plus haut) a porté ses fruits : développement de la concertation, apprentissage d'une certaine cogestion... En somme bénéfique net dans le domaine de la prise en compte d'autrui, que ce soit dans la réalisation de la production ou dans sa destination. Les travaux proposés ont suscité l'adhésion des élèves (variété des "portes d'entrée", utilisation de l'ordinateur...), placés en position active, de "chercheur". Les groupes de quatre du second atelier se sont néanmoins révélés plus difficiles à faire fonctionner que les binômes du premier : démultiplication des demandes – y compris d'"arbitrage" – prise de "pouvoir" par certains et *a contrario*, certaine passivité chez d'autres.

Il est clair cependant que les contraintes de temps et d'effectif (34 – même "bons"!, puis 24 élèves), en étroite interaction pour ce type d'activité ont particulièrement pesé sur un aboutissement totalement satisfaisant (idéal?) des productions initiées dans le cadre de ces ateliers, ainsi que sur une réelle individualisation de l'aide, ou pour la mesure des acquis. Gageons qu'assurément, ici aussi, la voie empruntée revêt à terme autant d'importance que le résultat final...

### **4. Atelier "Construire mon objectif de progression"**

En dépit de leur caractère parfois insolite dans le cadre scolaire, ces activités ont fait la quasi unanimité auprès des élèves (une seule élève sur 30 a fait état de sa réticence à parler d'elle-même). Ils se sont du reste volontiers prêtés aux jeux proposés, d'autant que des clauses de bienveillance et de confidentialité avaient été clairement posées dès le départ.

On peut noter que les activités les plus faciles d'accès ont été celles se rattachant à la "visualisation positive", associée à des exercices respiratoires. En revanche, il leur a été plus difficile d'entrer dans les exercices de type récit personnel ou dans l'élucidation des qualités/ressources inhérentes à telle ou telle activité extrascolaire. Pertinent fut donc, en ce sens, le décroisement mental induit par cette démarche, et précieux les jalons posés pour restaurer (instaurer?) l'intégrité et la valorisation de la personne.

Le questionnaire d'évaluation soumis aux élèves laisse paraître une très large satisfaction (assortie parfois de remerciements spontanés!) et, à plusieurs reprises, du regret que ces ateliers ne durent pas plus longtemps. Les réponses témoignent par ailleurs de bénéfices nets en terme de confiance en soi ("cela m'a rassuré/donné du courage"...), de gestion du stress -notamment au moment des contrôles ("je suis plus calme, plus concentré"...)- et de prise de conscience de ses problèmes ("cela m'a soulagé de pouvoir en parler"... ) et de ses qualités ("on peut "crâner" un peu devant les autres"...). Une amélioration des résultats scolaires *stricto sensu* est spontanément signalée dans à peu près un tiers des réponses.

Les évaluations-enseignants témoignent, pour environ la moitié d'entre elles, de progrès en termes de résultats et/ou de comportement : prises de parole impensables auparavant, développement des capacités de concentration, meilleure

intégration, amélioration de certains résultats. Il est évident cependant que, pour certains, cette heure hebdomadaire sur quelques semaines n'aura représenté qu'une "goutte d'eau" dans l'océan de leurs difficultés – dont la dimension scolaire peut n'être que la partie émergée. Il convient ici à mon sens de faire preuve d'optimisme, de ne pas galvauder cyniquement la petite Espérance ....: qui peut dire qu'un jour ou l'autre, à moyen ou long terme, ces "ancrages" ne seront pas salvateurs ?

Des pistes de progrès, pour ce type d'activités, pourraient être : une exigence accrue pour la présentation finale, notamment du point de vue orthographique ; une association des parents à la démarche, dès le début, de façon à développer la cohérence éducative du projet. Des rencontres "classiques" avec des mères d'élèves ont conforté l'importance de cette dimension.

## **5. Calligraphie**

"Moment de calme" apprécié, cette activité aura joué dans le sens d'une prise de conscience de l'acte d'écrire. La plupart des élèves y ayant participé assurent "faire attention, maintenant"... amélioration parfois corroborée par l'observation des enseignants.

Il est prématuré d'évaluer le troisième cycle d'ateliers, axés sur le développement de l'expression orale. Indiquons qu'ils suscitent, pour le moment, l'enthousiasme des élèves (hormis quelques grincements dus au nouveau "brassage") et que la perspective de la prestation finale joue incontestablement comme un facteur de motivation, en dépit ou à cause du stress – positif, à notre sens – de la performance envisagée.

## **CONCLUSION**

Notre problématique initiale était de "renouveler l'approche de la remédiation, tout en développant la motivation de nos élèves". Nous souhaitons vivement que les pages qui précèdent témoignent d'un bilan largement positif à cet égard – surtout si l'on veut bien prendre en considération que le dispositif était, de fait, en phase d'expérimentation en 2004-2005.

Incontestablement, il y aura eu ici "renouvellement de l'approche de la remédiation" par des voies originales et inédites et "développement de la motivation". L'élément clé étant nous semble-t-il la position active, par rapport à soi-même et aux autres, dans laquelle ont été placés les élèves – avec un bénéfice « collatéral » non négligeable pour les enseignants, cela a été signalé. Incontestablement, le travail de notre groupe aura conduit à une "stratégie délibérée pour introduire un changement significatif dans une organisation et son fonctionnement usuel, en vue d'une efficacité pédagogique accrue". Incontestablement nous aurons donc fait preuve, ici, d'"innovation".

L'innovation ne saurait toutefois à notre sens constituer un but en elle-même - sauf à dévoyer son principe premier-, même si sa reconnaissance par l'institution et, "en acte", par la prise de recul judicieuse à laquelle incite cet écrit lui-même, est chose somme toute bonne à prendre, valorisante et signifiante. Elle n'est pas exempte non plus de risques entropiques liés à l'usure, aux fatigues, au poids des contraintes.

Il est clair que nous nous trouvons, en cette fin d'année, face à un devoir de concertation et de bilan finals dont dépendent d'évidence la reconduction et/ou l'amélioration du dispositif. En particulier, devront être discutées puis nettement tranchées les questions suivantes :

- devons-nous maintenir l'objectif de fonctionnement à effectif "plein"? Si oui, comment associer de nouveaux collègues à notre démarche ?

- devons maintenir notre principe d'absence d'évaluation chiffrée ? Si oui, quel autre mode commun d'évaluation pouvons-nous mettre en place?

- pouvons-nous accepter une nouvelle fois un temps de concertation non prévu dans le temps scolaire ?