

Académie de POITIERS		
Etablissement : Collège Jean Monnet 18 route de Jazeneuil 86600 LUSIGNAN	Tél : 05 49 43 30 17 Fax : 05 49 43 42 51	Personne contact : Mme BERCIER Principal-Adjoint
PNI 2 - innovation 2	Réponses à la différence	

Description de l'action

L'action "*Réponses à la différence*", a consisté à chercher des méthodes pédagogiques pour **gérer l'hétérogénéité des élèves du cycle central** et plus particulièrement pour relancer la motivation de ceux qui étaient repérés en grande difficulté sur le plan comportemental et sur le plan des apprentissages. Les **Parcours Pédagogiques Diversifiés**, proposés pour le Nouveau Collège, nous ont offert le cadre de notre action.

Contexte

Le Collège Jean Monnet de Lusignan comptait 445 élèves en 1997-98 et 422 en 98-99. Les élèves proviennent des 9 communes de ce canton. L'habitat dispersé nécessite un ramassage scolaire par autocars dont le fonctionnement implique des contraintes horaires. Les cours débutent à 8 h et se terminent à 16 h, 90% des élèves étant demi-pensionnaires. Les activités périscolaires sont réduites.

Si l'activité agricole reste importante sur le canton, les catégories socioprofessionnelles sont très diversifiées du fait de la relative proximité de la zone urbaine d'une part et de l'existence d'un INRA et d'un Lycée Agricole sur le territoire cantonal, d'autre part.

L'étude des résultats scolaires des élèves montre une grande hétérogénéité qui a conduit à la mise en place de démarches de remédiation (Ateliers de Français en classes de 6ème) et de structures spécifiques pendant la décennie écoulée : une classe de 5ème en deux ans, actuellement remplacée par une classe de 4ème AES, et un cycle technologique accueillant 24 élèves en 4ème et 3ème avec 10 heures hebdomadaires consacrées à des activités s'inscrivant dans des "Projets Techniques". Cette dernière structure, lors de sa création, recrutait des élèves à l'extérieur du canton ; ces classes technologiques ayant acquis une certaine notoriété auprès des familles qui en ont reconnu l'efficacité, les élèves mélusins, à eux seuls ont assuré le recrutement ces dernières années. Suite à la suppression des classes technologiques dans les collèges, l'établissement a accueilli sa dernière promotion en septembre 97. Ces classes ont généré des pratiques pédagogiques différentes, soutenues par des temps de concertation institutionnalisés et rémunérés qui ont permis la constitution d'un "noyau dur" d'enseignants convaincus que lorsque le cours traditionnel est inefficace, il convient d'inventer autre chose dans l'intérêt des élèves, des enseignants et du Collège.

C'est d'ailleurs à partir des travaux réalisés avec les classes technologiques que les responsables de la MEIP sont entrés en contact avec le Collège de Lusignan.

En 1997, envisageant d'engager une action nouvelle pour trouver des solutions aux problèmes constatés en classe de 6ème en 1996-97, les enseignants ont accepté une contractualisation avec la MEIP, estimant que les échanges avec d'autres collègues, d'autres structures leur seraient bénéfiques. Outre la sortie de l'isolement, ils ont découvert en cours de route que les exigences du contrat, -exigences d'écriture notamment- allaient aussi les amener à mieux cadrer leurs recherches pendant les deux années scolaires concernées par ce contrat, à savoir, 1997-98 et 1998-99.

Objectifs

Les objectifs initiaux ont été définis à partir de constats douloureux : démotivation et faiblesse des résultats scolaires pour une vingtaine d'élèves qui terminaient leur année de 6ème en juin 1997. Leur attitude d'indifférence ou de refus de l'école a provoqué chez les enseignants le désir et la volonté "d'essayer autre chose" pour répondre positivement à des besoins exprimés jusque là en termes de rupture .

Les enjeux, -définis en objectifs de savoir-être- consistaient donc à "sauver" des élèves repérés en grande difficulté scolaire et comportementale, pour leur permettre d'accéder au sens des apprentissages proposés, et pour rétablir entre eux une coexistence respectueuse de toutes les différences. Il fallait provoquer une relance de leur motivation et donc repérer les domaines dans lesquels il serait possible de les valoriser .

Après une année de pratique, l'action a été d'une part, reconduite avec la nouvelle cohorte de 5ème et d'autre part, poursuivie avec les élèves qui entraient en 4ème. Les objectifs de départ ont été sensiblement augmentés. Si la notion de "sauvetage" reste une composante prioritaire de l'action, elle n'est plus unique : la prise en compte des attentes des élèves demandeurs d'approfondissement apporte désormais une autre dimension. La différence avait été examinée et traitée, dans un premier temps, chez les élèves qui rejettent l'école. Mais la différence peut aussi être celle des élèves diagnostiqués "en bonne santé" et prêts à mieux profiter de l'école si celle-ci est capable de leur offrir des possibilités nouvelles.

Il s'agissait au départ de répondre à une situation vécue comme critique et cette dimension d'urgence nécessitait de prendre prioritairement en charge les élèves démunis. Mais la prolongation de l'action, son inscription dans le fonctionnement régulier de notre collège nous ont inéluctablement conduits à répondre aux besoins du plus grand nombre en même temps qu'a ceux des élèves déclencheurs de la réflexion. A long terme, et conformément aux textes officiels, la gestion de l'hétérogénéité passe par cette double exigence.

Démarches choisies

Les Parcours Pédagogiques Diversifiés, définis par la circulaire du 27/02/97 publiée au B.O du 6/03/97, concernant la mise en place du Nouveau Collège et plus particulièrement les deux années du Cycle Central, nous ont offert le cadre institutionnel de notre action. Celle-ci a donc été prévue sur deux années scolaires (de septembre 98 à juin 99). La décision a été prise en juin 97 après les conseils de classe : à cette date, les objectifs généraux ont été dégagés puis complétés par la liste des difficultés repérées chez les élèves en rupture d'école, de manière à les transformer en objectifs d'apprentissage. La dimension relationnelle, comportementale, a été mise en avant. Deux heures hebdomadaires seront donc consacrées à "travailler autrement", deux heures prévues comme une sorte de "soupape" pour réconcilier tous les élèves avec l'école, c'est-à-dire avec leurs camarades, avec les enseignants, avec le travail et les obligations scolaires. La décision de l'action a été prise au Conseil d'Administration de juin 97 . Son développement fait partie du Projet d'Etablissement rédigé en 1998.

En septembre 97, les emplois du temps des 4 classes du niveau 5ème et celui des 4èmes AES, prévoyaient donc une plage horaire commune de 2 heures. Huit professeurs, un professeur-stagiaire IUFM et la documentaliste étaient mobilisés sur cette action : la présence dans l'établissement de professeurs rattachés explique l'importance de cet encadrement, le choix de l'établissement ayant été de les affecter prioritairement aux Parcours Diversifiés afin d'en assurer la

réussite. Plusieurs disciplines sont représentées parmi les enseignants : Français (2), EPS (2), Mathématiques (2), Histoire-géographie (2), Technologie (2).

L'équipe ainsi constituée a mis en place les modalités de l'action au cours de plusieurs réunions de travail réparties sur 2 semaines. La "Pédagogie du détour" telle qu'elle est proposée dans la circulaire précédemment citée nous a servi d'entrée principale. Ainsi donc, plusieurs thèmes d'étude allaient être proposés aux élèves par différents professeurs, faisant appel au vécu extra scolaire des enfants.. Pour approcher les objectifs généraux exposés ci-dessus, trois grands types de "mises en chantiers" nous ont paru essentiels : apprendre à se connaître, apprendre à s'informer, apprendre à communiquer. Trois objectifs transversaux que nous avons décidé de poursuivre en privilégiant l'information directe, celle qui passe par les visites, les sorties sur le terrain, les interviews qui mettent des individus en relation, l'information active utilisant des supports diversifiés (la photo, la vidéo...). Enfin, les élèves apprendront à communiquer ce qu'ils ont appris en utilisant les technologies nouvelles.

Pendant une heure, un enseignant impliqué dans l'action a informé chaque classe de 5ème de ce qui allait se passer pendant les 2 heures appelées PPD dans son emploi du temps. Une lettre a été adressée aux familles contenant le descriptif sommaire de l'opération et nous y avons joint le descriptif des différents ateliers où chaque élève pouvait s'inscrire, invitant ainsi les parents à réfléchir avec leur enfant sur cette "nouvelle formule" et sur les choix possibles.

Les élèves ont choisi 3 sujets d'étude en indiquant un ordre préférentiel. Six thèmes étaient proposés: "*La mer*" - "*Les monuments du Pays Méluzin*" - "*Vie Pratique*" - "*Le football*" - "*Petit Roman Local*" - "*Etude d'un élevage de lapins*". L'un d'eux ("*Petit roman local*") n'a pu fonctionner, faute d'un nombre suffisant de candidats, par contre, un autre ("*Monuments*") a fonctionné avec 33 élèves mais 2 professeurs l'ont encadré. Nous avons estimé qu'un effectif tournant autour de 18 élèves était optimal et la pratique a confirmé ce fait. Chaque élève a travaillé dans un atelier pendant un semestre, le changement étant obligatoire à l'issue de cette période. Au deuxième semestre, trois nouveaux thèmes furent proposés : "*Matisse*" - "*Jeux mathématiques*" - "*Reporters au Collège*". Quatre thèmes ont été reconduits, ("*Foot*" qui n'a pas été choisi - "*Mer*" - "*Monuments*" - "*Vie pratique*").

Outre l'importance des moyens humains déjà signalés concernant les enseignants, l'action a bénéficié de soutiens de principe mais aussi logistiques et institutionnels. A l'intérieur du Collège, des stratégies organisationnelles facilitantes ont été mises en place au niveau des locaux et du matériel technique. La principale-adjointe a régulièrement participé aux réunions de l'équipe, lesquelles ont été, la première année, rémunérées en grande partie. L'Inspectrice chargée de la mise en place des Parcours est venue, à notre demande, pour confirmer l'élan de notre action alors que nous hésitions sur des lectures de textes officiels à la rentrée 97. Nos réunions de travail internes ont permis de négocier et fixer les éléments essentiels pour permettre un fonctionnement pratique optimal des Parcours mais surtout elles ont servi à nous interroger sur le sens de notre action et donc à réajuster les procédures envisagées. Sur ce point fondamental, notre contractualisation avec la MEIP a été décisive puisque chacun d'entre nous fut, à un moment ou à un autre, sollicité pour écrire à propos de son intervention dans l'action. Cette responsabilité, souvent vécue comme une contrainte, a contribué pourtant à l'efficacité de nos échanges et elle est devenue une sorte de fil de suivi pour notre recherche, d'autant plus que les collègues affectés à la MEIP ont su, très progressivement, passer d'un rôle de maillon institutionnel à celui d'interlocuteur attentif à nos questionnements.

Dans leur démarche de recherche, tous les enseignants impliqués dans les Parcours ont participé à un stage d'établissement en 1999 concernant "Les pratiques diversifiées". Trois d'entre

eux ont représenté le Collège de Lusignan au Forum des Innovations de mars 1999. Deux enseignantes ont participé aux travaux de l'Université d'été de Rennes en juillet 98 : "L'innovation, levier de changement pour les académies." Pour la seconde année de sa pratique, l'action concerne les 2 niveaux (celui des 5èmes et celui des 4èmes) et l'équipe se compose de 12 enseignants (2 professeurs de Technologie, 2 professeurs d'Anglais, 2 d'Histoire-géographie, 2 d'EPS , 2 de Français, 1 de SVT) et de la documentaliste. La personne recrutée en avril 99 en tant qu'aide-éducateur est mise à disposition des Parcours.

Le partenariat avec des personnes extérieures à l'école est un autre élément constitutif de notre démarche d'ouverture. Puisqu'il s'agit de réconcilier les jeunes avec cette partie de leur existence qu'ils s'acharnaient à mettre entre parenthèses, il nous faut trouver avec eux des passerelles entre leurs deux vécus. Pour que la rencontre se fasse sans intermédiaire, sans forcément les habituels outils livresques, pour que les relations humaines deviennent essentielles, élèves et professeurs sollicitent régulièrement la collaboration des responsables de plusieurs entreprises ou services locaux : les réponses des particuliers (chefs d'entreprises, témoins...), des bénévoles d'associations (pompiers, pêcheurs, associations culturelles...) ou des services publics (Gendarmerie, Office de Tourisme, Mairie, Communauté de Communes...) sont très coopératives. Remarquons enfin qu'à l'intérieur même du Collège, les élèves sont amenés à demander la participation du personnel ATOS (élaboration de repas typiques) ou de la conseillère d'orientation (enquête sur les métiers).

Regards sur l'action

L'ouverture de l'école suppose la gestion des moyens matériels adéquats et entraîne des dépenses inhabituelles pour l'établissement. Une coopération étroite entre les enseignants et le personnel de direction devient alors indispensable pour envisager et prévoir les modes de financement : l'élaboration et la présentation des projets est une nouvelle obligation de l'enseignant.

Sortir de la routine, c'est par définition, s'échapper de l'organisation préconçue du Collège : il convient donc de substituer à l'organisation initiale un schéma de fonctionnement ponctuel dans lequel il faut inscrire tous les intervenants qui doivent aussi être informés (parents, collègues, CPE, documentaliste, personnels de direction....) Ces démarches sont indispensables pour sauvegarder l'entente cordiale dans la Communauté éducative et aussi modestes soient-elles prises séparément, elles occupent un temps non négligeable pour l'enseignant lorsqu'elles se cumulent. Les équipements lourds (ordinateurs, caméscopes ...) existent en nombre limité et lorsque plusieurs ateliers privilégient l'utilisation du même type d'outils, le partage des biens suppose lui aussi une organisation préalable... Par ailleurs, la connexion à Internet est difficile l'après-midi... Tous les enseignants constatent que l'innovation est dévoreuse de temps, en particulier par les nécessités de l'organisation pratique qu'elle engendre.

Elle nécessite aussi des réunions de travail pour définir les objectifs et les contenus des Parcours. Elles furent régulières la première année (au moins mensuelles, parfois plus rapprochées) et la fréquence s'est espacée en deuxième année, modification regrettable selon l'avis de l'équipe et plus particulièrement des enseignants nouvellement installés dans l'action. Les professeurs qui encadrent conjointement un atelier que les élèves ont choisi massivement sont satisfaits de l'expérience parce qu'ils peuvent échanger leurs approches et partager les tâches de préparation. Sur ce point, nous constatons une multiplication des fiches de travail qui se superposent et se recoupent, faute d'échanges cadrés au sein de l'équipe. La fabrication d'une sorte de répertoire des documents construits dans chaque Parcours, appelé "Classeur des Ressources", serait souhaitable et réalisable pour peu que chacun l'alimente à son rythme...

La mise en place des Parcours a donc modifié les pratiques des enseignants en exigeant d'eux de nouvelles attitudes et de nouvelles tâches. Parmi celles-ci, l'obligation d'écriture, inhérente à la contractualisation avec la MEIP constitue une innovation très importante dans notre pratique. Nous l'avons ressentie comme un peu douloureuse au départ, mais nous la considérons comme particulièrement formatrice puisque la formalisation nous a obligés à (re)porter notre réflexion sur nos démarches. Par ailleurs, les enseignants soulignent que l'action mise en oeuvre conduit à une meilleure connaissance réciproque enseignant-élève : le professeur est en situation d'écoute, d'aide et les rapports sont détendus, plus simples, voire plus amicaux, plus authentiques, d'autant plus que l'espace de travail est lui aussi souvent modifié voire complètement étranger à l'école. Cette "dimension d'humanité" que nous avons soulignée comme étant un élément manquant pour les élèves en rupture est sans doute la piste fondamentale de notre innovation : elle est repérable dans l'activité des élèves, dans l'attention qu'ils portent à leurs réalisations, aussi partielles soient elles.

Les parents ne s'y sont pas trompés. Les rares demandes d'explicitations que nous avons reçues au moment du démarrage de l'action faisaient toutes état d'une certaine réserve quant au bénéfice de ces Parcours par rapport à un enseignement traditionnel. Renseignés par leurs enfants, par les expositions de la Journée-Bilan de l'établissement, sollicités pour apporter leurs propres compétences ou pour collaborer à l'organisation de projets plus ambitieux (Projet Européen), les parents sont rassurés et pour certains d'entre eux, impliqués dans les Parcours. Il est à penser que cette appréciation est en partie liée à celle de leurs enfants, lesquels, en fin de 4ème, demandent

"pourquoi il n'y aura plus de Parcours en 3ème?" Cette question est partagée par les enseignants : quand on sait que la réforme des Lycées prévoit un dispositif dont l'esprit semble assez proche de celui des Parcours, les Travaux Personnels Encadrés (TPE), on a l'impression d'un "vide" au coeur du cycle dit d'Orientation. Deuxième question : comment pourrons nous gérer ce "vide" au niveau de la 3ème ?

Les enseignants impliqués dans les Parcours sont satisfaits d'avoir participé à cette action même si leurs questions restent nombreuses . Notons une différence sensible entre ceux qui étaient déjà acteurs au démarrage des Parcours et ceux qui ont rejoint l'équipe lors de la seconde année : ceux-là déplorent le manque de concertation Il est exact que les temps d'échange furent moins nombreux et que, sans doute, les pionniers ont voulu rôder les mécanismes construits l'année passée, sans toujours bien sensibiliser leurs collègues nouveaux venus.

Les collègues non impliqués dans l'action se considèrent peu informés "de ce qui se passe en PPD". Situation regrettable à plusieurs titres et particulièrement parce que les acquisitions réalisées dans les PPD doivent être transférées.... Même si nos objectifs sont transversaux, même si les thèmes étudiés sont le plus souvent pluridisciplinaires, nous n'avons pas remédié au sempiternel problème de communication dans le Collège.

Pourtant, des productions écrites relatant les travaux entrepris dans plusieurs parcours ont été réalisés et sont à la disposition de tous. Par ailleurs, des comptes rendus de réunions sont rédigés systématiquement depuis mars 98.

Evaluation de l'action

Une première constatation : pendant toute l'année de 5ème, les élèves particulièrement perturbateurs l'année précédente, n'ont jamais eu un comportement déplacé pendant le temps des Parcours. Leur investissement a été variable (nous y reviendrons), mais aucune agression n'a été signalée. Dans les autres cours, il n'y a pas eu non plus d'éclats identiques à ceux de la 6ème. Coïncidence ou efficacité de "notre soupape" ? Nous ne sommes pas en mesure de conclure catégoriquement.

En tous cas, la question de l'évaluation de notre action est revenue très régulièrement dans nos réunions et elle y est posée avec une certaine inquiétude puisque nous n'avons plus, dans cette entreprise, les repères habituels des professeurs à savoir les notes ! Aussi incomplets soient ils, ces repères constituent, semble-t-il, un tranquilisant efficace dans la dépendance duquel la plupart des enseignants travaillent plus confortablement.

Puisque notre action avait comme objectifs initiaux de "sauver" des élèves en rupture d'école et de leur donner la possibilité et le goût de vivre et de travailler au collège, l'évaluation doit prendre en compte l'évolution des comportements individuels. C'est pour cela que nous avons élaboré une grille destinée à faciliter le repérage des symptômes comportementaux dont nous avons estimé qu'ils constituaient des signes capables de nous renseigner sur l'élève. Elle doit aussi lui permettre de prendre conscience de ce qu'il "fait bien" et de ce qu'il "fait moins bien". Cette grille est librement inspirée d'autres produits réalisés par des collègues et sur lesquels nous nous sommes appuyés pour arriver à cette espèce de "consensus". Cette grille a de (trop ?) multiples prétentions : elle liste 16 critères d'évaluation repérés dans 4 situations différentes ; elle permet d'établir un

niveau initial et de dégager une évolution. Elle doit permettre une auto-évaluation de l'élève mise en parallèle avec l'évaluation de l'enseignant.

Après 2 semestres d'utilisation, nous sommes d'accord pour dire qu'elle n'est pas satisfaisante mais qu'elle a le mérite de proposer un contenu finalement assez dense, contenu que chacun -enseignant et élève- peut utiliser selon ses besoins. En aucun cas, il ne s'agit d'un outil robot capable d'apporter un "résultat" totalisateur. A chaque enseignant par exemple, de choisir avec les élèves de son atelier les critères sur lesquels il convient de s'arrêter à tel moment précis... d'en formaliser de nouveaux, complètement spécifiques...A nous tous aussi de réfléchir encore sur le "traitement" à apporter quand les constats sont régulièrement négatifs sur un ou plusieurs points. Les collègues qui ont pu (ou su) mettre en place un échange en tête à tête avec un élève sur l'un ou l'autre de ses "dysfonctionnements" ont observé des changements d'attitude . Une constatation forte cependant : il apparaît que les élèves en grande difficulté sont incapables de constater avec justesse les signes de leur comportement comme s'ils n'avaient pas conscience des exigences du milieu scolaire ("*Comportement face à une activité, à la qualité du travail*") , ni de celles de la vie sociale. Faciliter de telles prises de conscience , c'est sans doute là que se situe d'abord aujourd'hui notre rôle d'enseignant avant d'envisager d'autres apprentissages dont la priorité devient secondaire quand on considère honnêtement l'indispensable travail à faire en amont.

Outre cet outil régulièrement utilisé par tous les enseignants impliqués dans l'action, d'autres ont été construits visant à mesurer l'acquisition de savoir faire spécifiquement travaillés durant un Parcours. Il conviendrait sans doute de réaliser une grille listant tous les savoir faire transversaux visés durant les années du Cycle Central et d'y pointer au fur et à mesure des Parcours accomplis, les prévisions d'acquisitions puis les acquisitions réellement faites par chaque élève.

Enfin, un questionnaire destiné à approcher les "vécus" des élèves a été élaboré et utilisé à la fin de l'année de 5ème. A la question portant sur les différences entre les Parcours et les autres cours, les élèves évoquent les moyens particuliers mis à leur disposition, la modification du rôle du professeur , l'activité de l'élève , l'absence de notation, la place de l'expression orale, la gestion du temps, le recours à l'aide des autres, "l'ambiance" enfin, sorte de mot magique qui contiendrait toutes les différences. Sur l'utilité des PPD, ils mettent en avant l'apprentissage de l'autonomie et de l'échange et sans qu'aucun "contrôle" ne les y ait préparés, ils énumèrent spontanément les connaissances afférentes au domaine de leur atelier. Le "chantier" de l'évaluation est pour nous toujours ouvert mais qu'il nous soit permis de citer nos élèves : les PPD "ça sert à apprendre ce que je ne savais pas", dit l'un, "car je connais pas tout...", dit un autre.

Cependant, si à la fin de l'année de 5ème, nous avons atteint la coexistence pacifique, redonné une activité à des élèves qui ne sortaient plus leur matériel, nous n'avons pas réussi à concerner tous ceux pour lesquels nous avons lancé l'action : quelques élèves sont restés spectateurs .

En réfléchissant à l'évaluation de notre action, nous avons également cherché quelle devait être la place d'une éventuelle production finale dans un Parcours, qu'elle soit la production du groupe ou celle des individus. Actuellement, nous estimons que la réalisation d'un produit final est une phase importante du travail entrepris. Il ne peut exister de motivation sans projet et, pour cela, la concrétisation d'un travail nous semble constituer une stimulation pour les élèves. En même temps, nous estimons qu'il faut définir les exigences de ces productions selon les profils des acteurs potentiels. Il s'agit d'abord de réaliser quelque chose qui soit un produit fini, même si ce produit fini n'a pas "le niveau", (fameux niveau) auquel s'accrochent les volontaristes de l'homogénéité. Le produit peut être entendu comme un indicateur de la pertinence du projet , il peut constituer en lui-

même un test, test révélateur de la faisabilité du projet .Ce sont aussi ces productions qui ont témoigné des différents travaux , lors de la "Journée Bilan" à la fin de l'année scolaire.

Outre cet indicateur particulier qu'est la production finale, l'utilisation des outils du CDI pourrait être une autre forme d'évaluation des travaux et des démarches des élèves : en dehors des temps PPD, peut-on appréhender des critères permettant de mesurer une éventuelle modification des utilisations et des utilisateurs ? Ce travail n'a pas été réalisé.

Les résultats de ces évaluations et les recherches qu'elles suscitent sont régulièrement communiqués aux responsables de l'Etablissement. L'information des autres enseignants reste plus limitée. Cependant, nous nous efforçons d'intervenir dans les conseils de classe en particulier pour témoigner de l'évolution comportementale des élèves. De plus, un espace PPD est délimité sur les bulletins trimestriels : il est renseigné par le professeur responsable de l'atelier dans lequel l'élève a travaillé pendant le trimestre.

Les productions de quelques Parcours ont été directement utilisées dans les cours. Les élèves de 6ème travaillent en SVT sur la vidéo réalisée à la fin de "*l'Etude d'un élevage de lapins*" guidés par le questionnaire mis au point dans ce même parcours. Quelques images et commentaires sur les "*Monuments du Pays mélusin*" sont disponibles sur un ordinateur du CDI et l'exposition exposition sur les "*Chevaliers*" a circulé dans les classes de 5ème. Ce sont là des exemples précis de réinvestissement direct dans les contenus disciplinaires.

Dans une approche plus globale et en se plaçant dans la perspective de l'orientation, on peut considérer que l'équipe engagée dans l'action sera en mesure d'intervenir lors du bilan du Cycle Central, en fin d'année de 4ème, pour faire valoir les aptitudes repérées chez un élève pendant les Parcours .

Perspectives

Si notre action initiée par une situation d'urgence diagnostiquée en juin 97 peut arriver aux fonctions évoquées ci-dessus, c'est bien parce qu'elle a connu une évolution intrinsèque. Les Parcours ne sont plus seulement le "sauvetage" d'une cohorte particulièrement menacée, ils ont été reconduits et sont devenus temps d'enseignement à part entière et, comme tels, ils concourent à la formation et l'orientation des élèves.

Notre action a été, à son origine, focalisée sur les élèves en difficultés mais les demandes ou l'appétit des autres nous ont progressivement rappelé que les Parcours devaient aussi embarquer les demandeurs dans des entreprises d'approfondissement ("pôles d'excellence") : le croisement de deux structures, celle des PPD d'une part, celle d'un PEE (Projet Educatif Européen) d'autre part a constitué en 98-99, le moyen de satisfaire ce nouvel objectif.

Cette évolution n'a pas été décrétée de l'extérieur mais elle est le résultat des choix stratégiques successivement arrêtés au long d'une première année durant laquelle les séances de réflexion théorique ont permis soit d'impulser les pratiques du terrain soit de les infléchir, sorte de réaction ou de rebond s'appuyant sur les constats des membres d'une équipe qui ont voulu ou osé (se) raconter. Nous touchons ici la question du partage des tâches et des vécus entre enseignants, partage qui suppose que deux conditions au moins soient réunies pour se réaliser : disposer du

temps et de la volonté d'échanger. La première condition citée dépend essentiellement de l'institution qui doit et devra veiller à ce que les nouvelles obligations des services des enseignants intègrent les réalités de leurs nouvelles tâches ; quant à la seconde, elle grandira au fur et à mesure que "la nécessité fera loi" : le rendement du travail solitaire, aussi qualifié et intensif soit-il, apparaît dorénavant médiocre face à la multiplicité et à la complexification des tâches des enseignants. Il faut utiliser les structures existantes comme les conseils de classe pour favoriser l'expression de ces constats de la part de collègues parfois désarmés et leur proposer une organisation mieux partagée des tâches. Il faut relayer ces initiatives en construisant un Projet d'Etablissement qui s'appuie sur les moyens recensés du Collège : ceux établis par l'expérience (les "inventions", "bricolages" , toutes les entreprises modestes ou grandes qui ont "marché"), ceux inhérents aux ressources humaines de toute l'équipe éducative, celles-ci ne se déclinant plus en strictes compétences disciplinaires. La charge organisationnelle de ces perspectives doit revenir aux Chefs d'Etablissement, non pas dans un rapport de hiérarchie mais de coordination... Dans ces conditions, il semble que les Parcours Pédagogiques Diversifiés puissent continuer à (bien) vivre dans notre Collège.

Transfert/Diffusion

Nous estimons que d'autres établissements peuvent s'appuyer sur quelques éléments structurels de notre action pour construire la leur : l'organisation des ateliers, le principe du choix des élèves, la plage horaire hebdomadaire constituent un cadre directement transférable et forcément dynamisant parce que sa mise en place passe par d'incontournables échanges entre les membres d'une l'équipe qui se donne ces trois préalables.... "Un temps de différence pour quoi faire, et comment en profiter ?" Cette question, c'est celle de tout chantier qui s'ouvre et, parce qu'elle est toujours la nôtre, plusieurs d'entre nous acceptent de répondre à l'invitation d'autres équipes pour participer à leurs recherches. Par ailleurs, les productions réalisées à Lusignan, peuvent être consultées en contactant l'Etablissement.

Gros plan

L'équipe éducative qui décida de "Répondre à la Différence" en se lançant dans une action inscrite dans le dispositif des Parcours Pédagogiques Diversifiés, voulait sortir d'une situation de malaise (mal être) et pour cela un mot s'imposa rapidement comme un antidote espéré, celui de "**plaisir**". Il s'agissait de trouver ou retrouver le plaisir de venir à l'école, le plaisir d'apprendre, le plaisir de vivre et de travailler ensemble, élèves et équipe éducative. Pour dépasser les mots, il fallait reconstruire et aider à reconstruire , trouver de nouveaux points d'amarrage pour des jeunes qui se contentaient de circuler au milieu d'enseignants qui les voyaient passer.... Trouver quelques fondations, choisir un ou des projets, bâtir.... Mettre en action une pédagogie qui rende l'élève acteur, une pédagogie de "**projet**", avec une équipe trouvant un regain de dynamisme parce qu'elle aussi croit à son propre projet et qu'elle accepte de le faire évoluer. C'est, nous semble-t-il, autour de ces deux mots porteurs que se sont noués les fils de notre action.

Le premier acte d'acteur proposé à chaque élève a été celui du choix de l'atelier dans lequel il décidait de venir travailler : c'était pour nous l'engager dans une première démarche d'implication. Nous ne connaissions pas toutes les motivations qui présidaient à ce choix et nous n'avions pas envisagé toutes les "complications" que ce protocole allait générer. Sur la question des motivations, nous avons constaté que les inscriptions en masse dans certains ateliers ne correspondaient pas forcément aux attentes des enseignants. Nous nous interrogeons encore sur la présentation des ateliers aux élèves, quand le même Parcours présenté par écrit puis dans un exposé oral peut attirer d'une part 3 élèves et d'autre part 38 ! A l'évidence, des facteurs nous échappent et cette constatation met en lumière l'insuffisance de notre travail sur les besoins, goûts ou centres d'intérêt des élèves. Quant aux "complications", elles apparaissent quand la hiérarchie des choix doit être utilisée : nous demandons en effet d'émettre 3 voeux accompagnés d'un ordre de préférence. Pour les jeunes de 13 ans, le fait de se retrouver dans l'atelier du 2ème voeu et, a fortiori du 3ème, est mal vécue. Nous avons utilisé plusieurs remèdes pour que cette exigence soit (pour le moins) comprise et acceptée comme une incontournable contrainte de la vie communautaire et comme un apprentissage de la vie en société....Nous avons encouragé les élèves à négocier entre eux des échanges d'ateliers pendant un temps donné ; nous avons aussi annoncé des résolutions : ainsi, les choix des élèves "en difficultés scolaires" sont prioritaires et les groupes d'élèves qui ont eu un comportement perturbateur dans un précédent Parcours sont éclatés....

Il nous faut maintenant évoluer vers une participation plus conséquente des jeunes à la mise en place des ateliers. Un premier outil avait été réalisé à la fin de la première année de notre action pour aller dans cette direction : il s'agissait d'un questionnaire destiné à renseigner les enseignants sur les "sujets" ou "thèmes" sur lesquels les élèves travailleraient volontiers. Distribué à la fin de l'année de 6ème, il nous a donné quelques pistes mais l'extrême variété des réponses permise par la totale ouverture de la question, aurait demandé un travail de synthèse considérable (un seul atelier s'en est inspiré) . Il faut donc repenser les modes de prise en compte de l'avis des élèves, garder une entrée thématique parce qu'elle est forcément la plus accessible à cause de sa dimension affective, mais en proposer d'autres qui dépassent le simple titre de l'atelier. Il faut les amener à énumérer et sélectionner des contenus, à décrire des modalités d'actions possibles à lister les apprentissages qui pourraient être réalisés. Ainsi les élèves bâtiraient leur projet avant de le mettre en oeuvre. On peut imaginer que les "Etudes Dirigées", intégrées dans les horaires des élèves de 6ème, peuvent être utilisées, en amont, pour préparer les élèves à ces démarches : leur finalité méthodologique trouverait alors tout son sens dans la continuité des années du Collège. En associant ainsi l'élève à la définition du projet, un pas de plus serait franchi pour que la confiance existe à l'école.

Le choix offert aux élèves implique pour l'enseignant d'accepter de ne pas avoir de candidats ou bien d'en avoir un grand nombre, ce qui, dans les deux cas, conduit à un partage de ses prérogatives d'encadrement avec un ou plusieurs de ses collègues. Par ce fait, la notion d'ajustement permanent apparaît comme une donnée constitutive de notre démarche et cet ajustement est réalisé grâce à l'évaluation de la pertinence des opérations entreprises. Outre les outils d'évaluation de l'action conçus individuellement ou en groupe et proposés aux élèves, il faut accepter d'infléchir les procédures lorsque les constats d'une réunion de travail concordent pour diagnostiquer un dysfonctionnement. Accepter de revoir les définitions établies -en l'occurrence celle de la "Différence"-, réagir à ces dysfonctionnements par une modification rapide et collective des protocoles, c'est accepter de travailler tout à la fois dans l'incertitude par rapport au projet dans son ensemble et dans la confiance par rapport aux collègues de l'équipe. Cette volonté d'évaluation-ajustement ne dispense pas de la réflexion, elle n'occulte pas l'énoncé des difficultés des élèves et des professeurs qui doivent les aider à les surmonter . Mais parce qu'elle s'inscrit dans un projet de l'équipe éducative, elle raccourcit les temps de lamentations pour privilégier les temps d'invention

auxquels les enseignants prennent goût... Des inspecteurs stagiaires, discutant avec l'équipe après avoir "visité" nos PPD , constataient simplement le mieux-être des équipes innovantes

Ces ajustements réguliers touchent, dans nos pratiques, à des questions comme la limite de nos compétences disciplinaires, l'acceptation du regard des autres praticiens sur nos pratiques personnelles, sur nos pratiques de conception, de réalisation : il nous faut entendre les appréciations des collègues sur notre expression écrite, notre expression orale, sur notre gestion des groupes... Force est de constater que le recrutement des enseignants -pourtant fort sélectif- ne prend pas en compte ce que nous venons de lister ci-dessus .Après ces deux années d'action, nous souhaiterions que les jeunes collègues arrivant de l'IUFM soient moins désemparés devant notre approche du travail en Parcours, travail entre enseignants et travail avec les élèves. Nous estimons enfin que les recherches conduites sur le terrain par les individus et les groupes d'enseignants doivent être à la fois confortées et questionnées par des temps de formation continue.

Un projet d'enseignants pour permettre aux élèves de trouver le leur (ou les leurs) à l'école : telle est finalement l'essence de cette action de deux années... C'est en utilisant les perspectives offertes par la "Pédagogie du Détour" que nous avons voulu tout d'abord répondre aux rejets manifestés par les élèves en grande difficulté. Et puis nous avons constaté que cette pédagogie s'ouvrait aussi à d'autres différences. Dans le temps scolaire des Parcours Pédagogiques Diversifiés, elle doit nous permettre désormais d'associer plus étroitement les projets négociés des élèves et des enseignants.

Annie France Bercier