





Le collège Maurice Barrès est situé en milieu semi-rural. Classé Zone d'Education prioritaire depuis 1999, il est désormais en Réseau de Réussite Scolaire.

La population accueillie a connu une évolution ces dernières années, avec davantage de familles de type « classe moyenne » mais également une paupérisation des catégories les moins aisées, dites CSP¹ défavorisées. Le taux de ces CSP défavorisées dépasse les 50% tous les ans et la ville de Charmes compte actuellement 20% de chômeurs. On parle d'une « poche de pauvreté » sur le secteur.

Ainsi posé ce décor socio-économique, abordons les indicateurs « classiques » du collège. Lorsque nous disposions des résultats des évaluations J'Ade, une analyse croisée de ceux-ci avec ceux du DNB² nous avait permis de conclure que le collège ne « créait » pas de nouveaux élèves en difficulté, mais il ne permettait pas non plus de « sortir » les élèves repérés de la difficulté scolaire.

On trouvera ci-dessous les résultats au DNB des dernières années, largement au-dessous des moyennes départementale et académique :

Résultats au DNB

Année scolaire	2004 - 2005	2005 - 2006	2006 - 2007	2007 - 2008	2008 - 2009	2009 - 2010	2010 - 2011
----------------	----------------	----------------	----------------	----------------	----------------	----------------	----------------

autres classes de troisième étaient dites « sans option ». Nous avons abouti clairement à des classes de « niveau », créant des dynamiques négatives dans les dernières classes citées.

E 58.7516436(i)-558(a)3.74(i)-.74(s)-1.23]TJ 41 641 secondaire 74(1)-L T*[(D295585.23-2.16558(r)2TJ /0)-1.4

alignées pour 3 groupes sur 4 en 3^{ème}. Nous avons décidé de reformer trois groupes, deux d'entre eux à effectif réduit (15 élèves) et composés d'élèves en grande difficulté en anglais et un autre plus nombreux (28 élèves) avec des élèves prêts à suivre le programme de 3e. Un enseignant a donc pris en charge un groupe plus nombreux, avec des élèves ayant acquis les bases nécessaires pour suivre le programme. Une autre collègue et moi-même avons, travaillé avec les deux autres groupes, formés d'élèves en grande difficulté, certains avec des problèmes de comportement dus à leurs lacunes. Nous avons réfléchi aux objectifs de cette organisation et nous sommes accordées sur un point essentiel : nous devons redonner confiance à ces élèves qui étaient perdus en langue et les mener à l'acquisition de la compétence 2 du SCCC, la maîtrise d'une langue vivante étrangère. Il fallait donc repartir sur des bases saines et donner la possibilité à ces élèves de ne plus être en « bout de file » mais au contraire d'être acteurs de leur scolarité.

Explication de la nouvelle organisation et réactions

A première vue, ces groupes étaient des groupes de niveau, rassemblant les « mauvais » élèves entre eux pour permettre aux « bons » d'avancer. Il nous a donc semblé essentiel d'expliquer notre démarche, aux collègues et surtout aux élèves. En effet, les échéances approchaient et nous avons dû agir dans l'urgence. Il s'agissait pour nous de constituer des groupes de remédiation, au sein desquels les élèves allaient pouvoir reprendre confiance et surtout rebâtir des bases solides pour pouvoir aborder la Seconde GT ou professionnelle plus sereinement. Les groupes de compétence étant à l'ordre du jour dans plusieurs établissements, l'ensemble des collègues est allé dans notre sens.

Dès la première heure, les élèves en difficulté ont tout de suite étiqueté leur groupe comme celui des « mauvais », des « nuls », et il était important de leur expliquer pourquoi nous avons décidé de les rassembler. Une bonne partie de la première heure a donc été consacrée au dialogue sur le nouveau dispositif. Le fait que deux groupes avaient été constitués a perturbé les élèves, car ils ne s'imaginaient pas être « autant » à éprouver des difficultés. Cela en a finalement rassuré certains d'entre eux quant à leur niveau. Quelques-uns restaient tout de même méfiants ou dubitatifs (y compris les professeurs. En effet, comment appréhender ces groupes d'élèves peu motivés, ayant l'impression d'être mis de côté, stigmatisés ?). Finalement, après leur avoir présenté ce dispositif comme n'étant d'une part, pas forcément permanent, et d'autre part, comme une autre « chance », leur réaction a été dans l'ensemble

plutôt positive. Une citation d'une élève assez perturbatrice et aux grandes difficultés résume assez bien cette réaction : « Pourquoi pas ? » Et sans attendre, l'expérience a été lancée.

Les réussites et les écueils

Il a fallu reprendre donc des bases élémentaires de l'anglais. Cependant, pour redonner confiance aux élèves, il ne s'agissait pas non plus de les remettre dans un cadre de 6e. Ces élèves ne devaient pas avoir l'impression d'être infantilisés, cela aurait pu les décourager. Nous avons choisi de nous tourner vers des situations de communication tirées de la vie professionnelle et d'adapter nos supports. Le travail par compétences s'est tout de suite imposé à nous, car il rendait les objectifs de réussite clairs pour les élèves et les activités retrouvaient un sens.

Les premiers résultats ont été plutôt encourageants. Nous avons adapté les activités pour mener progressivement les élèves vers une autonomie dans l'effort. Certains élèves se sont totalement engagés dans le dispositif : ils se sont (re)mis à faire leurs devoirs, à apprendre les leçons, à participer en classe. Leurs notes les surprenaient et les remettaient en confiance. Par la suite, leurs résultats en Seconde GT ou professionnelle ont montré que ce dispositif leur a redonné un rythme, une méthode (une envie ?) dans le travail.

D'autres élèves se sont aussi vite désengagés. Les problèmes d'absentéisme ou de manque de travail ont vite fait leur réapparition. Cependant, l'attitude négative que certains arboraient auparavant en classe n'était pas de retour. Les autres élèves, à nouveau réinvestis en classe, ne pouvaient plus leur servir de « public ».

Synthèse du dispositif

La fin de l'année scolaire et la validation du SCCC nous ont donné des échéances précises et surtout des réponses sur le dispositif. Sur les 30 élèves choisis pour la nouvelle organisation, 23 d'entre eux ont pu valider la compétence 2. Qu'en serait-il de ce résultat si ces élèves étaient restés « noyés » dans leurs classes initiales ? Ce qui semble également important, c'est l'effet que ce dispositif a eu sur certains élèves. Leurs représentations de l'école et d'eux-mêmes ont d'une certaine façon changé car, s'ils se sont redevenus acteurs de leur apprentissage par cette deuxième chance qui leur a été donnée, c'est grâce à leur réinvestissement et leurs propres efforts qu'ils ont pu atteindre l'objectif fixé au départ.

Cependant, les sept autres, n'ont, malgré le dispositif, pas atteint la validation, ce qui en souligne les limites. Que dire donc de cet écueil ? Pourquoi n'a-t-il pas été possible de

travailler plus efficacement avec ces élèves, de changer leurs représentations et de les mener à la réussite ?

Notre influence reste limitée et nous ne pouvons intervenir sur des situations extérieures (absentéisme, rupture de communication avec certaines familles depuis plusieurs années). Le dispositif a aussi été mis en place assez tard, dans l'urgence. Cependant, ce qui semble évident, c'est que si ce type de prise en charge a fait ses preuves avec un bon nombre d'élèves au sein d'une seule matière, un suivi plus large sur l'ensemble des matières, et la constitution d'une équipe travaillant avec des objectifs communs et des méthodes similaires pourrait alors élargir la proportion d'élèves, à la base en difficulté, en situation de réussite et de « raccrochage » scolaire.

Quelques débats agitaient la salle des professeurs et le Conseil Pédagogique cette année scolaire puisque c'était la première fois que nous devions valider le palier 3 du Socle Commun. « Evaluation, compétences, usine à croix ? Quels effets sur les élèves ? Quels intérêts pour les élèves ? Et dans nos pratiques ? » Voici quelques exemples de questions que nous nous posions.

Ce débat s'est nourri des difficultés que nous rencontrons en 3^{ème}. D'autant qu'un grand nombre d'élèves de 4^{ème} en grande difficulté, à la limite du décrochage nous attendaient pour l'année suivante !

C'est ainsi que le chef d'établissement a proposé de créer une troisième « pilote ».

Cette classe regrouperait les 15 élèves les plus en difficulté scolaire, à la limite du décrochage. Il s'agirait de s'appuyer sur le Socle Commun, de redonner confiance aux élèves, de travailler sur le sens des apprentissages, à travers un travail par compétences qui exclut les notes comme moyen pédagogique.

Le projet ainsi posé, il restait à définir les objectifs plus précisément :

- acquérir le SCCC ;
- penser son orientation et la réussir ;
- reprendre confiance en soi, porter un regard positif sur soi et l'Ecole.

Le principe d'une concertation pour l'équipe éducative de la classe était également acquis auprès du chef d'établissement, comme élément nécessaire à la construction de ce projet.

Le professeur principal

M. Ringenbach, Principal du collège, a contacté en premier une enseignante en Mathématiques et formatrice IUFM, afin de lui faire part de son idée. Il fallait en effet trouver quelqu'un susceptible de piloter le projet : une personne qui, d'une part, connaîtrait déjà bien la mission d'un professeur principal de niveau troisième, afin qu'elle puisse prendre en charge de façon efficace des élèves dont le suivi (en ce qui concerne la scolarité et l'orientation) nécessiterait une attention particulière ; qui d'autre part, serait soucieuse de favoriser le travail en équipe en la guidant si besoin et en assurant le déroulement d'une heure de concertation hebdomadaire (en sa qualité de formatrice, ce professeur sait travailler avec des adultes) ; enfin, une personne avec laquelle les autres enseignants, prêts à lui accorder leur confiance, accepteraient de participer à un projet qui, du fait de son aspect nouveau et novateur, n'offrirait aucune autre sécurité que celle qui pourrait justement être créée par l'équipe elle-même et son coordinateur.

Les autres enseignants

Il fallait que dans toutes les disciplines, un professeur adhérât au projet. Pour certaines d'entre elles, qui n'ont qu'un représentant dans le collège (la Musique, l'Espagnol, etc.), identifier l'enseignant était chose facile : mais malheureusement, il ne s'agissait plus d'un choix... La personne concernée ne pouvait guère refuser d'adhérer au projet, sinon elle risquait de porter la lourde responsabilité de son inaboutissement. La question de la motivation de cet enseignant pouvait alors se poser : allait-il vivre cette collaboration comme une contrainte ou comme une opportunité intéressante ?

Pour d'autres matières, il était bien question d'un choix. Le professeur de Mathématiques était déjà retenu, puisque le professeur principal pressenti pour la classe enseignait cette matière. En ce qui concerne les autres disciplines, des collègues ont été contactés par M. le Principal, et ceux-ci ont pu décider d'en parler à leurs autres collègues de la même discipline (leur demander s'ils aimeraient participer également) avant de prendre la décision de s'engager ou non dans le projet.

Peut-être eut-il été préférable, en effet, d'en parler à tous les enseignants, afin d'éviter la naissance de tensions ?

Naissance des tensions

Les rumeurs circulaient :

« Il paraît que l'an prochain, une classe constituée d'élèves en difficulté verra le jour. Tu es courant, toi ?

- Oui, on m'en a parlé. Je trouve l'idée intéressante.

- Ah ? On ne m'en a pas parlé, à moi. ».

Premier malaise.

Pourquoi certains professeurs sont-ils informés ? Pourquoi d'autres ne l'ont-ils pas été ? Y aurait-il des « super-profs », comme on a pu l'entendre dire ironiquement en salle des professeurs ? Ce qui pourrait sous-entendre qu'il y aurait des sous-profs ?

Rapidement, de véritables tensions apparaissent. Il y a désormais deux groupes : celui des professeurs à qui le projet a été proposé et les autres.... Chacun, quel que soit le groupe auquel il appartient, ressentira ce malaise : les premiers, par leur adhésion au projet, peuvent craindre de se mettre en porte-à-faux par rapport à leurs collègues, tandis que les seconds se sentent exclus. Parmi ceux-là, certains auraient peut-être aimé participer ; d'autres regretteront seulement que l'idée n'ait pas été présentée à tous : qu'ils eussent voulu ou non y prendre part, plus de transparence eût été de bon aloi. Chacun aurait pu avoir été informé du projet avant que l'équipe n'ait été constituée.

Le moment des choix

Alors, fallait-il le proposer à tous ? Cependant, dans l'hypothèse où de nombreux volontaires se seraient montrés intéressés par l'idée de la constitution d'une classe expérimentale, comment le choix de l'équipe pédagogique aurait-il été fait ? Le risque était grand, aussi, de voir une équipe constituée d'individus dont les valeurs ou idéologies divergeaient. Le projet avait-il des chances de réussir sans une équipe soudée, partageant les mêmes idées ?

Il fallait se décider. Le projet, proposé tardivement dans l'année scolaire, peu avant la période estivale, n'autorisait personne à tergiverser. Il fallait choisir et vite, afin de s'intéresser ensuite au choix non moins délicat des élèves susceptibles d'intégrer le groupe classe.

Bien entendu, on se connaît dans un collège. On n'ignore pas si tel collègue est susceptible d'adhérer à ce type de projet : travailler avec une classe d'élèves faibles, peu motivés, en situation de décrochage, accepter aussi de proposer une nouvelle pédagogie, travailler en équipe... en réalité, le nombre de professeurs candidats est ... peut-être trop important, même si dans les faits certains ont refusé d'y prendre part, peut-être par crainte de ne pas réussir (une crainte partagée par tous, mais que chacun appréhende de façon différente : cependant, là encore, nous n'avons guère le temps d'approfondir la question, d'échanger entre collègues, de partager nos angoisses....). Il fallait donc choisir autrement. Faire des choix implique qu'on peut se tromper : on n'aura pas proposé à des collègues le projet alors qu'ils l'auraient mené à bras le corps et mieux que quiconque. Cependant, il fallait choisir, vite, et se dire qu'un travail d'équipe serait le fondement de cette entreprise ; que cette équipe devrait essayer de venir en aide à des élèves en grande difficulté ; et surtout, que c'est à eux, les élèves, qu'il fallait songer et que dans leur intérêt, le choix des enseignants serait fait de manière à ce que le terme équipe prenne tout son sens, malgré les possibles tensions extérieures, malgré le sentiment d'injustice, malgré les déceptions, malgré les reproches qui sont encore entendus presque un an après la naissance du projet, des reproches légitimes à des décisions discutables mais prises avec de bonnes intentions.

Vers la nouveauté

Tout enseignant a eu dans sa classe des élèves en difficulté, voire en situation de décrochage. Comment peut-il faire pour les aider ? Comment un système éducatif duquel ils sont quasiment marginalisés peut-il espérer les raccrocher s'il ne s'adapte pas un minimum à eux ? Le principe du collège unique, tel qu'il existe actuellement, semble ne pas fonctionner avec ces élèves. Il ne s'agira pas alors de créer une école à la carte, ou une école au rabais qui n'aurait plus grand chose à leur offrir, mais bien au contraire, une école républicaine, soucieuse de leur donner une chance de réintégrer le système.

Pour les faire adhérer au projet, il fallait donc changer leurs représentations de l'école, ce qui impliquait de proposer quelque chose de nouveau : de nouveaux objectifs, une nouvelle façon de travailler, de nouveaux systèmes d'évaluation, etc.

Quel objectif viser ?

L'objectif principal de cette classe est la validation du palier 3 du socle commun – objectif indissociable d'autres, nous le verrons. Pour les élèves retenus, cet objectif est déjà très ambitieux, mais il restait réaliste.

Chaque professeur devra travailler de manière à ce que les élèves l'atteignent. Cependant, les cours traditionnels, proposés depuis des années à ces élèves, se sont révélés inefficaces. Ainsi, pour que les enseignants permettent aux élèves de remplir leur objectif, il faudra réussir à les remotiver, captiver leur attention, leur faire trouver une place de collégien dans leur collège et laisser derrière eux celle du cancre qu'ils ont pu avoir,...

Or, les élèves n'adhéreront pas au projet, ne changeront pas d'attitude, si rien de nouveau ne leur est proposé et s'ils retrouvent le cadre qui leur était offert jusqu'alors. Chaque enseignant doit donc proposer une nouvelle approche, travailler de façon différente, ce qui signifie aussi... ne plus suivre de façon scrupuleuse les Programmes Officiels, voire même accepter de les laisser parfois de côté (ce qui, rappelons-le, ne le situe pas hors du cadre légal de son travail, puisque le Socle Commun est défini dans une loi, au-dessus des Programmes Officiels). C'est donc principalement un problème de conscience qui va se poser : si l'enseignant ne suit pas de manière stricte les programmes, qu'il prend le temps de revenir sur des notions passées, voire sur des bases, il porte une lourde responsabilité : celle d'apporter à ces élèves des connaissances moins approfondies et des savoirs moins consistants qu'à leurs camarades des autres classes et de ce fait, de les laisser se présenter au DNB au même titre que les autres collégiens, mais sans avoir les mêmes armes. Autrement dit, l'intégration d'un élève dans cette classe est-elle une façon de lui refuser l'obtention du DNB ? Ainsi, longtemps après la mise en place de ce projet, on peut encore entendre en salle des professeurs des enseignants qui doutent de son bien-fondé, craignant qu'être un élève de cette classe signifie être « condamné » à ne pas avoir le DNB. Ces propos sont erronés puisqu'à aucun moment il n'a été question de ne pas faire passer les épreuves aux élèves ; néanmoins, s'il veut remplir la mission première qui lui a été délivrée en acceptant de participer à ce projet (que chaque élève de cette classe valide les compétences du socle commun), l'enseignant ne doit pas perdre de

vue que le DNB n'est pas son objectif principal, même s'il n'abandonne pas, bien évidemment, l'idée que les élèves puissent l'obtenir. Seulement, il était primordial de distinguer et de hiérarchiser les objectifs, afin de ne pas reproduire ce qu'avaient connu ces élèves et auquel ils n'avaient pas adhéré : par conséquent, le socle commun passerait avant le D.N.B.

Une classe de niveau ?

Dans les salles de professeurs, l'une des questions qui font débat de manière récurrente est la suivante : les classes hétérogènes sont-elles une bonne chose ? Réponses personnelles, difficiles, polémiques, chacun ayant ses arguments. La classe expérimentale de 3ème1 peut faire penser que le moment des classes de niveau est de retour : les autres classes seront meilleures puisque les élèves faibles ne les ralentiront plus,... et cette classe pourra mieux avancer avec des élèves qui sont tous du même niveau. Logiquement, les enseignants hostiles à cette idée devraient refuser d'adhérer au projet. Mais il serait trop réducteur d'associer cette classe, expérimentale, unique dans le collège, à une remise en question soudaine et révolutionnaire de pratiques quotidiennes, et ... une façon de désobéir. Il n'est pas impossible que des enseignants investis dans le projet le soient dans l'optique de prouver que le système qui prône l'hétérogénéité est voué à l'échec. Mais c'est ici une autre problématique. Il ne s'agit pas, à travers la troisième 1, de faire des classes de niveau, de la plus faible à la meilleure, mais seulement une classe constituée d'élèves en décrochage qu'il convient d'aider. Le reste est une conséquence logique de la création de cette classe, profitable certes, mais non l'objectif principal : les élèves en difficulté seront moins nombreux dans les autres classes, si bien que celles-ci avanceront peut-être plus vite et dans une meilleure ambiance de travail, mais ces classes ne constituent pas elles-mêmes des classes de niveau. Il y aura d'une part une classe de remédiation, de remotivation, d'aide, de soutien,... et d'autre part des classes plus ordinaires, qui rencontreront leurs propres difficultés avec probablement d'autres élèves qui seront identifiés à leur tour comme plus faibles, ... Mais pas d'un côté, une mauvaise classe et de l'autre, des bonnes classes.

Pourtant, chaque enseignant qui a accepté de participer au projet a dû néanmoins affronter cette question : la création de cette classe ne va-t-elle pas à l'encontre des valeurs institutionnelles ? voire de mes propres valeurs, moi, enseignant ? Isoler des élèves en les plaçant dans une classe à part, n'est-ce pas recréer une classe de niveau ? Mais refuser ce projet, n'est-ce pas laisser ces élèves aller à la dérive et s'obstiner à les maintenir dans un

système auquel il est évident qu'ils n'adhèrent pas ? N'est-ce pas aussi le rôle de l'école de réfléchir et de proposer des idées pour éviter que ces élèves ne sortent du système éducatif sans diplômes ?

Lorsqu'un élève quitte le collège et que son bilan scolaire s'avère catastrophique, n'est-ce pas ressenti également par l'enseignant comme un échec ? Ne sommes-nous pas responsables, en partie au moins, des insuccès de nos élèves ? Alors, lorsqu'on entrevoit non pas nécessairement une solution, mais ne serait-ce qu'une opportunité pour aider ces enfants en difficulté, ne devons-nous pas la saisir ?

Pourquoi la troisième 1 ?

Cette classe ne vise pas à « condamner » des élèves, ni à les enfermer dans un groupe que les autres pourraient stigmatiser, et encore moins à chercher à les occuper pour leur dernière année et veiller à ce qu'ils ne dérangent pas les autres classes ; elle consiste pour le moment à essayer : essayer de sortir ces élèves de la situation dans laquelle ils sont, essayer de les aider à trouver une nouvelle place dans le collège, essayer de changer l'image négative qu'en général ils ont d'eux-mêmes et ne pas les abandonner.

Accepter de participer à ce projet, c'est donc se dire que c'est une dernière chance qu'on offre à ces enfants et qu'ils n'ont rien à perdre à intégrer cette classe, bien au contraire : ne rien leur proposer de nouveau, les laisser davantage dériver en notre âme et conscience, serait plus coupable et dommageable.

Comment travailler ? La notion de projet

Chaque enseignant travaille déjà, à sa manière, par projet. Cependant, le terme « projet » signifie ici : entreprise qui vise un ou plusieurs objectifs précis, qui passe souvent par des façons de travailler originales, d'une durée généralement assez longue et surtout, dont l'élève est un acteur essentiel, c'est-à-dire qu'il ne peut pas se contenter d'assister au projet, puisqu'il en est l'acteur principal (l'idéal étant qu'il s'investisse avec enthousiasme et non qu'il subisse le travail).

Les projets proposés ont donc été très nombreux : une sortie de deux jours afin de permettre aux élèves de se connaître et de favoriser la création d'une cohésion de groupe, une rencontre avec une donneuse d'organe, un travail autour de la sécurité routière, l'organisation du cross

du collège,...⁵ Au moment où nous rédigeons ce texte, si le nombre de projets menés tout au long de cette année peut nous impressionner nous-mêmes, il est pourtant le résultat de très longues réflexions et aussi, de très pesants moments de doute. Car un projet doit être mûri ; un projet doit être remis en question ; un projet doit pouvoir être critiqué. De plus, le temps consacré à chaque projet étant important, l'enseignant sait qu'il le mènera au dépend d'autres notions qui ne seront pas vues. Peu importe, peut-on se dire, puisque l'objectif principal est clair : le socle commun.

Le choix de l'année de Troisième est-il le meilleur ?

Malheureusement, durant l'année scolaire, il arrive qu'on culpabilise : on se demande si on a raison de faire tel travail ; on se demande s'il ne serait pas judicieux d'évoquer plutôt telle notion que les élèves sont susceptibles de rencontrer lors des épreuves du D.N.B. Pris de panique, on peut perdre de vue notre objectif premier. Ainsi, un jour, lors d'une séance de concertation, un membre du groupe a dû indiquer à des professeurs qui discutaient à propos du D.N.B. en des termes qui laissaient apparaître qu'il était devenu leur priorité qu'ils s'égarèrent.

En effet, il est difficile pour l'enseignant d'échapper aux pressions inhérentes à l'année de Troisième : non seulement le D.N.B. reste l'événement qui clôture l'année et le passage au collège de chaque élève, mais il faut aussi préparer l'après Troisième, et notamment l'orientation. Difficile, dans ces conditions, de travailler en toute sérénité et de se dire : nous avons le temps, je vais uniquement viser l'obtention du socle commun, sans me soucier de rien d'autre. Dans la réalité, il faut bien le reconnaître, il est malaisé, pour qui a l'habitude de travailler avec les autres élèves de Troisième en visant l'obtention de leur premier diplôme, de ne pas replacer cet objectif parmi les priorités. Sans cela, l'enseignant peut culpabiliser car il a l'impression de ne remplir qu'une partie de sa mission. Ainsi, quand les enseignants des matières qui sont au brevet doivent décider si leurs élèves passeront les épreuves blanches, ils ont envie de les laisser essayer, pour mesurer leurs progrès et qu'eux-mêmes puissent les constater : comment éviter alors que ce brevet ne revienne parmi les objectifs primordiaux ? Un brevet qui, quoi qu'il en soit, les élèves passeront, prêts ou non, ce qui suppose qu'ils sachent malgré tout en quoi cette épreuve consiste, qu'ils y aient été entraînés, et donc, que

⁵ Plusieurs projets sont décrits et analysés plus loin dans le texte.

pendant l'année, le travail mené en classe ait été en rapport direct et avoué avec ce diplôme...
Alors, on s'éloigne dangereusement de l'objectif de départ, le socle commun...

Heureusement, pour certains d'entre nous, des livres peuvent donner des idées ; les collègues plus expérimentés sont là ; M. le Principal est à l'initiative du projet et met des moyens pour que le projet réussisse ; des personnes extérieures au collège s'intéressent au projet, s'y associent et donnent des conseils (M. Pagotto, IPR de Mathématiques, M. Nass, du PASI),...

Non, l'enseignant n'est pas seul dans le projet.

Face à la nouveauté : entre angoisse et incertitude

En revanche, qui pourra l'aider dans son quotidien et ses pratiques pédagogiques ?

Il n'a pas de cours prêts à être utilisés pour cette classe. L'enseignant doit tout construire. Trouver de nouvelles idées, bâtir des projets, accepter l'idée qu'il va se mettre en danger : il essaiera, réussira un jour, se trompera un autre, devra réagir, s'adapter et surtout, ne jamais se décourager. Les Programmes Officiels offraient à l'enseignant des pistes : sans leur aide, l'enseignant n'a plus guère de repères.

Et les élèves ? Ils ont été informés tardivement du projet. Eux-aussi doivent se poser des questions : pourquoi moi ? Qu'est-ce qu'on me veut ? Vais-je être mis à part, exclu par les autres élèves ? Comment va-t-on travailler ? Que vont nous demander les professeurs ? Suis-je devenu un sous-élève ?

Les professeurs devront les rassurer, leur rappeler pourquoi ils sont là. Mais avant cela, comment le professeur va-t-il faire face à ses propres doutes, peut-être à ses peurs ? Alors, ensuite, il pourra essayer de rassurer les élèves.

Au nom de la transparence, ne doit-il pas leur dire que pour lui aussi, c'est une nouvelle façon de travailler et qu'il n'est pas à l'abri de se tromper ? Que c'est tous ensemble qu'ils avanceront, professeurs et élèves ? Mais des élèves peuvent-ils adhérer au projet et accorder leur confiance aux enseignants, si ces derniers ne sont pas eux-mêmes sûrs d'eux, qu'ils doutent, qu'ils ne savent pas où ils vont... et donc, où ils les emmènent ? Retour à l'une des questions initiales : comment aborder les élèves pour la première fois ?

Il fallait enfin se mettre d'accord sur la constitution des élèves de la classe. Le chef d'établissement prit les devants en ciblant les élèves de 4^e aux résultats faibles. Certains d'entre eux étant concernés par une éventuelle affectation en DIMA ou DP6, il fallait donc établir aussi une liste supplémentaire avec des élèves présentant des difficultés dans les matières Brevet. Nous nous sommes ensuite réunis avec les professeurs principaux de 4^{ème}, les professeurs concernés par le projet (ceux qui étaient disponibles, la fin de l'année scolaire et la multiplication de réunions ont parfois compliqué les choses) afin de nous mettre d'accord sur la liste définitive. Le choix s'avéra moins aisé que prévu. En effet, n'ayant pas tous les mêmes objectifs en tête, nous ne pouvions nous accorder sur certains noms. Certains professeurs choisissaient plus des élèves méritants que décrocheurs. Il fallut donc rappeler nos buts premiers pour le dispositif : nous cherchions tout d'abord à redonner confiance à ces élèves en perdition dans leur scolarité, à leur faire acquérir le SCCC et à leur donner la possibilité de ne pas subir leur orientation en fin de 3^{ème}. Ainsi, une fois les objectifs (ré)établis clairement, la liste fut dressée avec des suppléants ordonnés en cas de départ en DIMA ou DP6 ou de refus de certaines familles. Cette réunion permit aussi de constituer définitivement l'équipe autour d'objectifs communs. Un élève posa cependant rapidement question, appelons-le Vincent. Cet élève, en grande difficulté et dyslexique, avait été très perturbateur pendant l'année de 4^{ème} et son attitude désinvolte et provocatrice ne correspondait pas au profil des autres élèves qui, s'ils éprouvaient de grandes difficultés, étaient cependant plus ou moins gérables en classe. Nous avons donc décidé de ne pas le retenir pour le dispositif, de peur qu'il n'ait une mauvaise influence sur l'ambiance de classe. Nous avons constaté plus tard deux conséquences à ce choix : d'une part, Vincent a changé d'attitude en 3^{ème}, il a été tiré vers le haut par les autres élèves et a passé une année plus sereine que ce que nous avions envisagé. Cela est-il dû à un changement de maturité ou au fait d'être dans une classe plus calme, plus tournée vers le travail que celle dans laquelle il était en 4^{ème} ? D'autre part, l'élève choisie à sa place a finalement joué un rôle de leader négatif et a parfois monté la classe contre le dispositif et l'équipe d'enseignants. Il est vrai qu'elle se trouvait sur « liste supplémentaire » parce que ses problèmes en 4^{ème} émanaient plus de son attitude que de ses difficultés scolaires (survenues au moment de l'adolescence). Avec le recul, aurions-nous pu éviter cela ? Notre choix était-il judicieux ? On ne peut prévoir l'évolution des élèves, mais en élaborant le projet moins dans l'urgence, nous aurions peut-

être pu envisager une parade à cet écueil, ou pu en tout cas nous attarder plus sur le choix des élèves.

Il est nécessaire de rappeler (et nous avons aussi dû le faire auprès des élèves) que le dispositif n'était pas envisagé comme une « deuxième SEGPA ». Les élèves choisis ne relevaient pas (à peut-être une exception près) d'un enseignement adapté. Il s'agissait bien de leur redonner confiance en eux et en l'école, et non pas de remettre en question leur niveau cognitif ou de tester leur intelligence. Nous étions conscients de leurs compétences et de leurs capacités mais eux ne semblaient plus l'être ; comment donc leur aurait-il été possible de redevenir acteurs de leur scolarité sans travailler avec eux sur leurs représentations d'eux-mêmes et du système éducatif ? Certes, nous n'avons peut-être pas réussi à changer toutes ces représentations, mais il est certain que pour une majorité d'entre eux, le sens de l'apprentissage est (re)devenu plus concret.

Il nous a ensuite fallu informer les parents de notre projet et leur demander leur accord. La communication avec certaines familles pose problème dans notre établissement. En effet certains parents ont des a priori vis-à-vis de l'école, parfois même des comptes à régler à cause d'une scolarité qu'ils ont eux-mêmes mal vécue. Une famille sur les 16 contactées a répondu négativement à l'inscription de leur fils dans cette classe et a préféré un redoublement, ce qui a première vue semblait positif quant à l'adhésion générale des parents à notre projet. Cependant, si les autres familles ont accepté le dispositif, rien ne nous indiquait que nous pouvions établir un réel partenariat avec elles. En effet, il nous semblait vraiment important de travailler avec les familles pour donner naissance à un vrai dialogue : comment lutter contre une orientation subie et contre une mauvaise représentation de l'école sans une collaboration entre l'équipe et la famille ? En plus de l'accord par téléphone, nous avons donc invité les parents à une réunion d'information sur le dispositif. Sur 15 familles, 5 sont venues. Ces 5 familles ont été celles avec lesquelles nous avons d'ailleurs pu communiquer (mais pas forcément collaborer) plus facilement pendant l'année. Ce facteur a semble-t-il été décisif dans les difficultés que nous avons rencontrées tout au long de l'année, notamment lors des échéances de l'orientation ou lors de problème de comportement ou d'absentéisme de certains. Nous analysons plus en profondeur le lien avec les familles plus loin dans cet écrit. Mais nous pouvons dire d'ores et déjà que si cette expérience était à renouveler, il est certain que nous prendrions encore plus de temps pour vraiment expliquer nos objectifs aux familles et leur montrer l'importance du partenariat à établir pour favoriser la scolarité de leur enfant et plus généralement, pour amorcer un changement dans leurs représentations d'eux-mêmes et de l'école.

Il est intéressant après coup d'analyser comment chaque enseignant, chaque acteur du projet a dépassé ses peurs, ses angoisses pour construire ses premières interventions et les mettre en œuvre. Tous les acteurs sont unanimes pour dire que la concertation a été indispensable dans ce travail d'élaboration, et ce tout au long de l'année.

Chaque acteur de ce projet devait sortir de sa zone de confort, avec l'angoisse parfois d'envoyer les élèves dans le mur, de ne pas réussir, de ne pas les faire réussir. Les premières concertations ont été essentielles en ce sens qu'elles ont permis à chacun d'énoncer, de mettre en mots ses doutes, mais également les premières pistes en chantier. C'est-à-dire que seul on ne sait pas, voire on n'y arrive pas. Mais le dire dans un premier temps permettra au final de construire collectivement sa réponse par un jeu de questions et d'écoute des réflexions des autres. Alors bien sûr, nous n'avons rien inventé ! Tout cela renvoie aux travaux de Vermersch, de Kolb (1984), à tout ce qui touche à l'analyse des pratiques professionnelles. Mais c'était souvent la première fois que cela avait lieu pour beaucoup d'entre nous. Un moment planifié, régulier (quasi hebdomadaire), pour chercher et construire des réponses collectives. Pas un bureau des pleurs : « on dit quand ça ne va pas, mais aussi, et ça fait du bien, quand ça va » sera la réflexion d'une collègue. C'est également essentiel : dire ce qui fonctionne et analyser pourquoi ! Dépasser le « ben moi, ça va, je n'ai pas de problème » qui n'a aucun sens à part culpabiliser la personne qui éprouverait des difficultés. Dépasser le « ils sont nuls, il n'y a rien à en tirer ».

La composition de l'équipe a aussi été essentielle lors de ces concertations. Pas uniquement les professeurs, mais une équipe pluri-catégorielle : le médiateur, la COP, une assistante d'éducation. Parfois le principal, mais pas tout le temps. Certaines paroles se libèrent plus facilement, c'est indéniable, lorsque le « chef » n'est pas là.

Nous disions donc pas uniquement des professeurs. Il nous semble que nous avons réellement fait vivre ces regards croisés. Quelques situations, quelques exemples qui illustrent ce propos. Nous nous sommes parfois retrouvés empêtrés⁶. Nous y reviendrons, mais nous avons beaucoup discuté des obstacles à l'apprentissage que nos élèves n'ont pas surmontés. Notre médiateur nous a souvent permis, grâce à sa supervision, de mettre le pas de côté nécessaire à la recherche de pistes. Oser d'autres pistes. Tout comme l'assistante d'éducation qui nous éclairait en nous donnant une vision autre des élèves : des adolescents avant tout...

⁶ La notion d'empêchement est développée par Schapp (1950).

La présence de la COP a permis également que chacun s'empare de l'orientation des élèves. C'était un des objectifs de la classe, il ne devait donc pas rester entre les seules mains du professeur principal ni de l'expert - la COP, occupée également à de multiples tâches au sein du collège et ailleurs.

Et enfin, ne pas oublier nos objectifs, surtout lors des périodes de doutes. Revenons sur l'exemple du DNB. Nous nous sommes beaucoup posé de questions au moment de chacun des deux Brevets Blancs organisés pour l'ensemble des élèves de 3^{ème}. Concernant le 1^{er} qui s'est déroulé courant janvier, nous avons décidé que les élèves de 3^{ème} le subiraient comme les autres, avec les mêmes sujets. Nous pensions que c'était un bon moyen pour que chaque élève soit confronté à lui-même, à ses limites, à ses peurs.⁷ Pour le second, nous nous sommes demandé s'il fallait adapter l'épreuve. En effet, nombre de notions n'avaient pas été traitées puisque nous étions avant tout sur le Socle Commun. Nous rappeler que l'objectif premier était bien de valider le Socle nous a permis de prendre la décision d'aménager les sujets donnés aux autres 3^{èmes}, afin d'encourager nos élèves à réviser et à être dans une démarche de formation plus que d'évaluation.

Nous soulevons à nouveau le paradoxe du dispositif. Nous voulions travailler sur les représentations des élèves, leur redonner confiance, leur permettre de trouver leur place à l'école. De belles tâches complexes, qui se travaillent dans la durée. Et à la fois, nous nous sommes trouvés confrontés aux échéances : l'orientation, la validation du Socle Commun, le DNB.

Il nous a fallu accepter ces ambivalences. La concertation a permis cela, elle a permis de travailler sur cette double contrainte, notamment parce qu'elle a été nommée et mise à jour.

8

Une spécificité de ces temps de concertation est également son pilotage. Il est question de la place de chacun dans l'équipe. Comment un professeur principal impulse-t-il un travail de réflexion sur les postures, les attitudes communes à adopter devant les élèves ? Au sein du collège, nous avons plus l'habitude que ce soit le chef d'établissement, son adjoint, ou encore une personne extérieure qui impulse un changement, tout du moins une réflexion sur nos propres pratiques. Le professeur principal rencontre les familles, réalise les synthèses à propos

⁷ La question de l'évaluation, notamment celle des Brevets Blancs, sera traitée plus loin.

⁸ Dans tout ce paragraphe, le narrateur est la professeure principale.

des élèves lorsque l'équipe en a besoin mais il ne coordonne pas vraiment un travail commun sur la durée, bien que cela fasse partie de ses missions. Le fait d'institutionnaliser un moment dans l'emploi du temps aide à lever une partie des obstacles pour instaurer un réel travail d'équipe.

Je me suis clairement demandé comment me positionner par rapport à mes collègues, comment leur faire partager mes connaissances et expériences sans être modélisante. Partir de mes propres réflexions, mes questions et les exposer aux autres. J'ai choisi pour cela, à la rentrée de septembre, un objet médiateur, un document que j'ai rédigé, intitulé « Petite fiche de lecture, prétexte à discussion et à propositions »⁹. L'enjeu était bien de créer les conditions à une mise en pensée de tous, et comme nous l'avons précédemment indiqué, il fallait pour cela créer la confiance entre nous, au sein de l'équipe. Libérer la parole pour construire collectivement des réflexions. Ne pas dire « je sais » – ce qui n'était d'ailleurs pas du tout le cas – mais plutôt « voilà des pistes de choses qui ont fait leurs preuves ailleurs, ou qui ont été réfléchies ». Dire explicitement que nous aurions besoin de réajuster notre pratique, nos actions au fur et à mesure parce que nous allions sûrement faire des erreurs, tâtonner. Nous voulions jouer la transparence devant les élèves et lever les implicites, il fallait d'abord commencer ce travail entre nous !

J'ai donc écouté le « rythme » de la classe (élèves et professeur) afin d'impulser des réflexions. Définir l'ordre du jour de ces concertations, c'est-à-dire les priorités des sujets à aborder selon les événements dans et hors la classe, selon les échéances.

Le positionnement du chef d'établissement a joué également sur l'installation de la confiance. Jamais inquisiteur, présent lorsqu'il le pouvait plus pour être informé de ce qui se passait, ou donner l'assentiment officiel qui nous permette de réaliser certains projets.

⁹ D'après l'ouvrage de Baudart, F. Faure, MF. Galisson, V. Piccoloin, L. *De surprises en découvertes. Mathématiques et français*. Collection Repères pour agir. CRDP Créteil. 2002

Un des problèmes que nous avons eu très vite à affronter à la rentrée scolaire était le risque d'auto stigmatisation : quelle est notre place dans le collège, sommes-nous une classe de nuls, sommes-nous comme les SEGPA ?

Ces questions sont, par nature, difficiles à contrer. Si ces élèves sont comme les autres, pourquoi les inscrire dans un dispositif particulier ?

Donc, plutôt qu'avoir un discours lénifiant (et un peu hypocrite) sur la question, nous avons opté pour une démarche positive : créer une identité et une dynamique de groupe en proposant aux élèves un séjour de 24 heures en dehors du collège.

Dans notre esprit, ce projet liait intimement la dimension pédagogique et la dimension éducative, il donnait le ton du mode d'action et de réflexion qui allait prévaloir tout au long de l'année.

Nous nous sommes fixés trois objectifs généraux :

Créer une dynamique de groupe positive.

Éduquer à l'autonomie.

Favoriser l'ouverture des élèves sur l'extérieur.

Et six objectifs opérationnels :

- Passer 24 heures dans un gîte collectif des hautes Vosges.
- Faire participer les élèves à la préparation du séjour.
- Faire réaliser une œuvre collective de type « Land art ».
- Faire participer les élèves à la préparation des repas et aux tâches ménagères.
- Faire réaliser une chasse photographique dont le sujet sera la découverte du milieu naturel.
- Faire réaliser un reportage photo et texte sur le déroulement du séjour.

Pour le financement de cette sortie, nous avons utilisé le Fond Social Européen qui finance en partie le poste du médiateur du collège.

Trois adultes encadraient le séjour : la professeure principale, la documentaliste du collège, le médiateur.

La préparation du séjour

Nous avons décrété que cette sortie avait un caractère obligatoire. Pour un certain nombre des élèves, c'était la première fois qu'ils allaient partir une nuit hors du cadre familial.

Le lieu choisi se trouve dans le massif des Vosges, à une heure de route de Charmes. Beaucoup d'élèves ne sont jamais allés dans ces lieux pourtant très touristiques. Cela met le doigt sur une des problématiques de ces élèves : la difficulté à sortir de Charmes, pour voyager, pour découvrir, pour étudier.

A partir du plan de l'hébergement, nous avons fait avec les participants une répartition des chambres en fonction des affinités entre eux. Des tours de service ont été organisés concernant le ménage, la vaisselle, la préparation des repas. Certains enfants, peu habitués à participer aux tâches ménagères ont eu du mal à intégrer qu'il allait falloir se mettre peu ou prou au service des autres : nous commençons à pointer la dimension éducative de l'action.

La préparation du séjour a aussi concerné les adultes. Nous avons eu un peu de mal à construire le programme pédagogique : pour faire groupe, nous avons prévu de faire un jeu coopératif mais nous n'avons pas trouvé un jeu adapté à des adolescents. C'est ce qui nous a amené à proposer une activité « land art ».

Pour le reste, hormis quelques méandres administratifs, la préparation n'a pas posé de problème.

La réalisation du « land art »

Nous avons proposé aux enfants de réaliser une œuvre collective avec des matériaux trouvés dans la nature. Nous avons décidé de ne pas être directifs et de les laisser s'organiser.

Les élèves ont l'habitude d'être très encadrés dans leurs activités et cette consigne les a déstabilisés.

Ils se sont éparpillés sans que personne ne prenne l'initiative. Un grand groupe derrière une leader négative attendait ce qu'elle allait faire, un autre petit groupe venait nous donner des signes sur le mode : nous on aimerait faire, mais les autres ne veulent pas.

Au bout d'une demi-heure, comme il ne se passait rien, nous avons réitéré les consignes.

A ce moment le « groupe » s'est mis au travail mais de façon totalement anarchique (au sens péjoratif du terme), on casse des branches mortes, on fait un barrage sur un ruisseau, puis on

se court après. Cela dure une heure, pendant lequel le petit groupe « on ferait bien mais » reste

Après coup, nous pouvons affirmer que le combat entre ces deux scénarios a rythmé l'année scolaire.

La participation aux tâches ménagères

Globalement, l'investissement autour des tâches pour la collectivité a été plutôt bon.

La préparation des repas, la vaisselle, le ménage se sont faits dans une bonne ambiance alors que nous pensions que cela allait poser des problèmes. Nous nous sommes quand même aperçus qu'une bonne partie des élèves n'avaient pas l'habitude de participer à des tâches ménagères d'où un manque flagrant de savoir-faire.

La chasse photographique

Elle a été, vis à vis de la tâche, assez semblable au land art. Pas ou peu d'investissement, des petits groupes plus papotage que reportage. Les élèves devaient ramener des photos de végétaux (arbres, fleurs, champignons...), d'oiseaux, de mammifères.

Au final, peu de photos exploitables. Au regard des résultats, il se pourrait que les élèves n'aient pas suffisamment de connaissances en photo pour faire un travail de qualité. Dans le monde des adultes, on considère souvent que les jeunes savent manipuler avec facilité les instruments des nouvelles technologies... (Implicite mon ami !)

Le reportage photo et texte sur le séjour

Un reportage a paru dans le numéro 1 du journal intitulé « Le p'tit Maurice » (allusion au village où s'est déroulé le séjour). Le résultat final est plus l'expression du travail fait en aval avec le professeur de français et la documentaliste que de l'investissement sur cette tâche durant le séjour.

Conclusion

Sur les trois objectifs généraux que nous voulions atteindre, pour rappel, créer une dynamique de groupe positive, éduquer à l'autonomie, favoriser l'ouverture sur l'extérieur, nous avons l'impression d'être restés au milieu du gué.

Une des principales raisons (la plus rassurante peut-être) est la courte durée du séjour. On ne peut résoudre un problème sans se colleter à celui-ci et pour le land art par exemple, nous

aurions pu le refaire le lendemain en profitant des éléments mis en lumière par le débriefing qui a suivi l'action.

Une deuxième raison (la plus pernicieuse peut-être) réside dans notre difficulté à lever les implicites : pour le land art, nous ne les avons pas initiés à cette forme d'art, nous n'avons pas montré l'exemple en réalisant le nôtre. Nous étions partis du principe que les élèves étaient en mesure de créer et d'imaginer seuls.

Pour le reportage photo, nous n'avons pas vérifié que les élèves avaient une culture photographique qui leur permettrait de faire autre chose que des portraits à publier sur des réseaux sociaux.

La dynamique de groupe positive (aux yeux des adultes) a été parasitée par les questions de leadership et de positionnement des élèves par rapport aux adultes en fonction des tâches imposées.

Pour ce qui concerne l'éducation à l'autonomie (vaste programme!), nous avons eu de bonnes surprises en dehors des tâches « scolaires » ce qui démontre que les enfants, à quelques exceptions près, ont déjà des acquis à cet égard. On peut tout de même noter que l'école, malgré son discours, n'éduque pas à l'autonomie : pour des raisons de sécurité et de gestion du temps, on fait vivre les enfants sous un contrôle constant, ce qui les empêche d'accéder à cette compétence.

L'ouverture vers l'extérieur est sans doute insuffisante mais pas moins nécessaire. Pour exemple et pour conclure, laissons le mot de la fin aux élèves qui racontent leur voyage au Tibet ou dans les Vosges, c'est difficile à savoir... :

« La Route de l'enfer pour un séjour au paradis :

La route était longue : on subissait d'horribles maux de ventre et de tête, mais à l'arrivée, nous avons passé un séjour magique, malgré le manque de réseau ! »

Le don d'organes est au programme de 3^{ème} en SVT. Ce thème est classiquement traité sous la forme d'un exposé. Certains élèves avouent ne s'être jamais préoccupés de ce sujet, bien qu'ils puissent y être confrontés à tout instant.

Depuis le mois de septembre, les élèves de 3^{ème} 1 ont travaillé à plusieurs reprises sur des thèmes liés à la santé (tabac, alcool, Sida...) sous forme d'exposé (affiches, slogans chocs, etc.). Il fallait donc trouver une autre approche pour traiter le don d'organes afin d'éviter la redondance et la lassitude.

Un professeur de SEGPA a approché le professeur de SVT des 3^{ème} 1 afin de solliciter son aide pour un projet de film sur le thème « donner pour sauver des vies ». Au programme, des entretiens avec différents acteurs du don d'organes (médecin, coordinateur hospitalier, greffés, donneurs...). Les élèves de cette classe de 3^{ème} SEGPA éprouvaient des difficultés à s'investir dans ce projet, d'où l'appel aux élèves de 3^{ème} 1.

Etape 1 : la présentation du projet à la classe de 3^{ème} 1

Dès le mois de février, le professeur de SVT leur a donc présenté le projet. Les élèves de cette classe particulière ont souvent revendiqué le fait de ne pas être des « élèves de SEGPA ». Leur proposer un projet avec les 3èmes SEGPA pouvait donc provoquer un refus de leur part d'où une certaine appréhension de l'enseignante lors de la séance de présentation. Afin d'introduire le sujet et de susciter l'intérêt de tous, l'accroche choisie concernait une célèbre greffe de visage. L'effet fut immédiat et à la hauteur des espérances. Les élèves se révélèrent intrigués par cette prouesse médicale.

Afin de préparer les différentes interventions, leur travail consistait à préparer un maximum de questions sur le thème, par groupe de trois. Cette activité se révéla laborieuse. Les dates des interventions n'étant pas encore fixées, ces rencontres avec les acteurs du don d'organes n'avaient rien de concret pour eux. Ils avaient peu de questions, certains indiquant clairement leur peu d'intérêt pour le sujet puisque « cela ne les concerne pas pour le moment »... Dans l'attente de dates pour les rencontres, l'enseignante décida donc de mettre ce projet de côté et d'y revenir lorsque le moment sera plus propice.

Ce moment arriva fin mars puisque les élèves devaient rencontrer une coordinatrice hospitalière le 05 avril, une donneuse le 06 avril et un médecin de l'agence de biomédecine le 09 mai.

La séance de préparation des questions fut donc reprogrammée fin mars, et là, les élèves adhèrent enfin au projet. Durant une heure, ils proposèrent une multitude de questions, plus pertinentes les unes que les autres. Tous se portèrent volontaires pour poser les questions sélectionnées aux intervenants. Chaque élève avait donc la responsabilité d'une ou deux questions, responsabilité qui fut essentielle au succès de ces rencontres.

Etape 2 : les rencontres

Ces interventions se révélèrent être une réussite. De l'avis unanime des enseignants présents et des intervenants, les élèves se sont montrés agréables, à l'écoute, intéressés (en majorité) et respectueux. Chacun était soucieux de poser sa question au bon moment et de noter la réponse sur son questionnaire. De nombreuses questions spontanées enrichirent encore les échanges.

Les compliments furent donc relayés auprès des élèves par le professeur de SVT. Les élèves y ont été sensibles, mais pour eux, il était normal de se comporter ainsi puisque les intervenantes étaient « gentilles ». De plus, ils ont ressenti le stress de la donneuse, ils ont donc voulu qu' « elle se sente bien ».

Etape 3 : la restitution de ces interventions

Les interventions étant filmées, les élèves de 3èmes SEGPA ont donc poursuivi leur projet de film.

Les 3èmes 1 se sont vus proposer différentes activités afin de restituer les informations recueillies lors de ces rencontres.

3 groupes de 3 élèves se sont attelés à la rédaction d'articles pour le journal du collège (cf. annexe 1).

- Interview de la coordinatrice hospitalière
- Témoignage de la donneuse d'organe
- Interview du médecin de l'agence de biomédecine.

2 groupes de 3 élèves eurent en charge la confection d'un jeu de carte (questions/réponses) sur le don d'organes.

Bien que le temps prévu fût multiplié par deux, toutes les activités furent réalisées avec sérieux par les élèves.

Bilan

Cette expérience a été positive. Les élèves se sont plutôt bien engagés dans le projet, même si le niveau d'implication était variable d'un élève à l'autre. Ils se sont particulièrement bien tenus lors des interventions.

La donneuse rencontrée témoignait pour la première fois face à des élèves. Son angoisse était palpable au début de son intervention. Elle indiqua, suite à cette rencontre, son envie de partager à nouveau son expérience, ravie de la qualité des échanges avec les 3èmes 1.

Un des points clés fut sans doute l'absence du « leader négatif » de la classe. En effet, cette élève était absente lors de deux premières interventions qui se sont déroulées sans aucun problème. Lors de la troisième intervention, sa présence a modifié le comportement de certains. Ils se sont montrés moins intéressés et beaucoup plus passifs.

Chaque année, un cross est organisé par les professeurs d'EPS et concerne tous les élèves du collège ainsi que des élèves de CM2 (dans le cadre de la liaison CM2/6^{ème}).

Le professeur d'EPS de la classe de 3^{ème} 1 a proposé, lors des toutes premières heures de concertation, d'associer les élèves de cette classe à ce projet. Une implication de leur part dans l'organisation de ce cross semblait être une nouvelle façon de souder les élèves, en leur proposant un projet commun.

Après discussion avec leur professeur, les élèves, peu motivés, ont finalement tous donné leur accord. Malgré ce faible enthousiasme, seuls trois élèves étaient absents le jour du cross.

Les élèves de 3^{ème} 1 sont intervenus à différents postes :

- Deux élèves étaient chargés de recueillir les impressions des participants afin de rédiger un article pour le journal du collège
- Une élève avait pour mission de photographier les moments forts de cet événement
- Quatre élèves devaient gérer la distribution des boissons.
- Cinq élèves se trouvaient à l'arrivée où ils devaient récupérer les étiquettes des participants et établir le classement.

Durant la matinée, les élèves de 5^{ème}, 4^{ème} et de 3^{ème} ont effectué le parcours. Deux élèves de 3^{ème} 1 ont souhaité courir. Les autres étaient à leur poste.

Durant cette demi-journée, l'implication des élèves ne fut pas satisfaisante. Les professeurs d'EPS présents furent obligés de leur faire de nombreuses remarques. Les élèves semblaient prendre leur rôle à la légère.

L'après-midi, le cross concernait les élèves de 6^{ème} et de CM2. Un réel changement d'attitude de tous les élèves a été noté et fut saisissant. Ils ont pris leur rôle à cœur, se sont appliqués et ont été performants. Tout semblait bien rôdé et l'enthousiasme était réel, quel que soit le poste concerné.

Pourquoi une telle différence entre la matinée et l'après-midi ?

La première explication pourrait être le fait que l'après-midi, ils savaient tous ce qu'ils devaient faire. Le matin, ils étaient face à l'inconnu, situation qui est difficilement gérée par ces élèves, quel que soit le contexte.

La seconde explication se réfère à l'âge des participants au cross. Le matin, ils devaient s'occuper d'élèves de leur âge, souvent des copains, situation un peu délicate. Ils l'ont gérée en étant peu respectueux des consignes. En revanche, l'après-midi, les participants avaient entre 9 et 11 ans. Les élèves de 3^{ème}1 se sont sentis responsables et utiles face à ces enfants. Ils ont pris confiance en eux et ont fait preuve d'attention et de gentillesse envers ces jeunes participants. Ils ont ainsi parfaitement remplis leur mission malgré les conditions météorologiques peu favorables.

L'organisation

Ce projet a été conduit par la professeure documentaliste et l'enseignant de Français, en lien avec le Club Journal. La classe de Troisième 1 formait le comité de rédaction : elle produisait des articles mais se chargeait aussi de relire et sélectionner les articles rédigés par le club journal. Les autres collègues enseignants de la classe pouvaient également participer.

Déroulement et difficultés

Cette activité a nécessité beaucoup d'énergie de la part des enseignants pour motiver les élèves. Si ces derniers ont bien accueilli le projet lorsqu'il leur a été présenté, en revanche, ils se sont montrés beaucoup moins enthousiastes lorsqu'il leur a fallu affronter l'idée qu'un article, pour être publié, devait être parfaitement compréhensible, rédigé convenablement, relu pour corriger les fautes et que leurs travaux étaient destinés à être lus par l'ensemble du collège.

La rédaction d'un article ne posait guère de problème, encore que les élèves ne voyaient guère l'intérêt de raconter un événement auquel ils avaient participé, puisque justement ils l'avaient vécu et qu'il appartenait au passé (à quoi bon le partager ?). Toutefois, là où les soupirs se faisaient le plus entendre, c'est principalement lorsqu'il fallait reprendre les travaux produits pour les améliorer et les corriger. En effet, pour ces journalistes en herbe, la fin du premier jet

signifiait que l'article était fini. C'est donc le travail qui suivait qui devenait vraiment pénible pour eux. Faire, oui ; mais faire bien,... Attitude qui d'ailleurs, a été un obstacle commun à autres disciplines, pour quasiment tous les travaux ou activités entrepris et qui malheureusement, a perduré tout au long de l'année.

En ce qui concerne les articles produits par le club journal ou ceux créés lors de travaux disciplinaires divers, les élèves de Troisième 1 les lisaient volontiers et n'hésitaient pas à exprimer leurs critiques sur les travaux fournis. Cependant, il leur incombait également d'apporter des corrections, des modifications, des ajouts,... là encore, l'entrain n'était guère de mise.

Le travail avec le club journal et les autres enseignants volontaires

Travailler avec le club journal et des professeurs d'autres disciplines offrait trois avantages :

- disposer de nombreux articles sur des sujets très divers,
- impliquer d'autres élèves de l'établissement et donc, créer un lien entre la classe et le reste du collège (et par là, augmenter le nombre de lecteurs potentiels),
- Donner une responsabilité aux troisièmes 1 : celle de piloter un journal.

Cette association s'est plutôt bien passée. Le club Journal et d'autres enseignants ont grandement alimenté le journal tout au long de l'année, lui offrant par là une grande diversité d'articles dont la qualité était appréciable.¹⁰ De plus, même si aucun contact physique n'a été établi entre la classe et le Club (ce qui est probablement une erreur), on peut parler d'échange : la classe a pris au sérieux son rôle de comité de rédaction, notamment en sélectionnant les articles pouvant être publiés, tout en pouvant justifier leurs choix par des arguments toujours pertinents. Quant aux élèves du club journal, ils ont accepté sans mal d'être uniquement des rédacteurs et ils se sont soumis sans difficulté aux décisions de leurs camarades (il est vrai souvent en leur faveur).

Un autre problème : une activité chronophage

Rédiger un journal, devoir mettre en page les articles, surmonter les problèmes divers (notamment informatiques)... beaucoup d'heures furent consacrées à la production de chaque numéro. Ce temps fut bénéfique, puisque les élèves ont pu travailler sur l'écriture et la

¹⁰ On trouvera en annexe 1 l'article écrit par les élèves à propos du don d'organes

maîtrise de la langue, les discours informatifs, explicatifs, etc. mais aussi d'autres compétences, tels que savoir travailler en groupe. Cependant, à l'issue de la production du deuxième numéro, peu après le second brevet blanc, les résultats ont montré que les élèves avaient presque tout oublié du travail que nous avons mené auparavant en Français sur la lecture (notamment la partie où nous avons abordé le traitement des questions qui sont posées sur les textes). Il est en effet difficile de travailler sur des grands axes (lecture, écriture, langue) de façon simultanée lorsque des projets tels que la production d'un journal sont menés. Heureusement, raviver les connaissances et réactiver certains réflexes de lecture fut par la suite assez aisé et rapide. Néanmoins, cette expérience montre la nécessité pour ces élèves qui ne travaillent guère (voire, pas du tout) à la maison de revenir en permanence sur ce qui a été vu, de ne jamais considérer une compétence ou une notion comme acquise, sinon elle risque de tomber irrémédiablement dans l'oubli. Plus encore qu'avec une classe traditionnelle, il est indispensable de répéter, de toujours rappeler ce qui a été vu, de le réinvestir et plus généralement, de faire des liens afin de tisser du sens. On touche le cœur de la notion de compétence : utiliser ses savoir-faire et les appliquer à bon escient. Il s'agit bien là de travailler une compétence à distance des apprentissages, tâche indispensable mais souvent négligée car chronophage comme nous venons de le montrer.

Au cours de l'élaboration du projet était apparue comme une nécessité la mise en place d'un tutorat.

Cette nécessité s'est imposée comme une évidence qui n'a pas été vraiment interrogée (les profs, eux aussi, s'imposent des implicites!).

Chacun s'est retrouvé devant des difficultés qui n'ont pas été abordées au cours des séances de concertation. C'est tout le problème des implicites : on fait comme si cette pratique est naturelle et sans obstacle. De ce fait, personne n'ose faire part de difficultés pourtant inévitables. Les enseignants mettent ces difficultés sur le compte de leur inexpérience et de leur manque de formation en la matière. Ils ne se rendent pas compte que c'est difficile aussi pour les personnels formés.

Pour les élèves aussi l'exercice est difficile : on n'est pas caché dans le groupe et on va parler de choses qui fâchent.

Les paires tuteurs « tutorés » ont été créées sur la base d'affinités, ou par hasard quand les enseignants ne connaissaient pas les élèves.

Lors des séances de concertation, le tutorat était parlé sur le mode descendant : il était décidé que face à tel problème, difficulté ou décision à prendre, le professeur référent parlerait à l'élève.

Mais il était très rare qu'un professeur amène en concertation des problématiques amenées par l'élève lors des entretiens de tutorat.

A la fin de l'année scolaire nous avons fait une petite enquête auprès des enseignants pour recueillir avis et commentaires à l'aide de questions ouvertes.

Ces entretiens ont fait ressortir des difficultés dont voici la synthèse :

L'élève dit ce qu'on a envie d'entendre.

L'élève est encombré par la situation.

Le professeur est encombré par la situation.

L'élève nous voit comme un prof.

De quoi va-t-on parler ?

Nous ne sommes pas formés.

Les élèves n'ont pas de demandes vis-à-vis du tuteur.

Quand tout va bien, cela ne sert à rien.

La situation de face à face est inconfortable.

Quand on est un homme, c'est inconfortable (voire dangereux) de se retrouver seul dans une salle avec une jeune fille.

Mais il y a aussi des bons retours :

Le tutorat a permis à un élève de prendre sa place dans le groupe.

L'ouverture créée en entretien s'est aussi manifestée en classe.

Le tutorat décharge le professeur principal d'une partie de ses tâches, en particulier sur les problèmes d'orientation.

Les tuteurs dans leur majorité ne posent pas de cadre à l'entretien et sont peu conscient de la nécessité d'en poser, ce qui rajoute à leur inconfort.

Il paraît important, pour l'avenir, d'attirer leur attention sur les trois cadres de l'entretien :

Le cadre institutionnel

Il n'est pas prévu explicitement dans l'organisation du collège une fonction, des temps et des lieux pour cette activité. On sait juste que ce n'est pas interdit.

Il n'y a pas non plus de formation à cette fonction. C'est ce qui fait que les tuteurs ont beaucoup de mal à ne pas exercer depuis leur place de professeur. Donc, quand on doit parler d'orientation, de problème dans une matière donnée, le tuteur à l'impression de s'en sortir convenablement. Surtout, il a le sentiment de FAIRE quelque chose, d'être UTILE à quelque chose ou à quelqu'un.

Or dans une situation d'entretien, il arrive souvent qu'on doive se mettre dans une situation quasi passive pour provoquer la parole de l'autre, de faire « l'éponge ».

C'est une position très inhabituelle pour un enseignant à qui sa formation et son expérience, bien souvent, lui ont appris qu'on doit toujours « garder la main » face aux enfants.

Le cadre physique

Dans la salle de classe, dans une autre salle, à deux mètres de distance ou à cinquante centimètres, face à l'élève ou à côté de lui, l'élève assis et le tuteur debout, un entretien posé dans un cadre temporel défini, ou informel entre deux portes.

Tous ces éléments, et bien d'autres, vont être facilitateurs ou vont empêcher la parole de l'enfant et vont jouer sur la qualité de la relation.

Ce cadre pose aussi problème car la relation seul à seul est délicate avec des enfants, et il n'y a pas au collège un bureau vitré qui garantisse la sécurité des deux parties.

Le cadre affectif

C'est le plus difficile à maîtriser d'un côté comme de l'autre et pour une bonne raison : il n'est pas entièrement maîtrisable !

Il se joue beaucoup d'affects dans une relation d'entretien. Quand, en plus, on a l'élève en cours, la relation pédagogique parasite la situation d'entretien, surtout si cela ne se passe pas très bien dans la matière ou si l'élève est perturbateur.

Quand la relation est tendue, quand on est mal à l'aise, on peut avoir tendance à éviter la situation d'entretien ou la limiter à des aspects concrets.

C'est dans ce cadre que le manque de formation se fait le plus sentir. Les tuteurs pensent que ce serait plus facile s'ils étaient formés. Or, quand on est formé cela reste difficile mais on a appris que c'était normal !

Faute de formation, dans la boîte à outils d'urgence, il y a la méta-communication que les enseignants utilisent peu. Ils ne se sentent pas autorisés à dire au tutoré qu'ils ne sont pas plus à l'aise que ceux-ci dans cette situation ce qui permettrait d'évacuer par la parole une partie de cette difficulté qui risque de parasiter l'entretien si elle reste tue.

Pour certains tuteurs, néanmoins, la relation de tutorat est plus facile, elle se fait au feeling, en s'appuyant parfois sur une pratique extra-scolaire de relation avec des enfants.

En conclusion,

On a tous (ou presque) le fantasme qu'après un entretien la situation d'un élève va s'améliorer magiquement. Que les paroles prodiguées, voire assénées, vont pénétrer au cœur de l'esprit de l'enfant et le faire changer.

La réalité est tout autre et peut conduire à un sentiment d'inutilité, à du découragement. On doit prendre un peu de recul en se disant, par exemple, que dans un jardin, ce n'est pas le tuteur qui fait pousser le plan de tomate ; il le guide et c'est déjà beaucoup...

Sur proposition du Professeur Principal, des séances de régulation ont vu le jour, en milieu d'année, en classe de 3^o1. Elles ont pour but de laisser les élèves s'exprimer sur leurs différentes peurs et questions, mais aussi sur la vie du groupe et ont eu lieu sur les heures de vie de classe.

Pour débiter ...

Nous avons choisi d'animer ces temps à deux : l'assistante d'éducation de l'équipe et la professeure principale. Par expérience - un professeur tout seul face à une classe « libre de parole » - nous savons que ce genre de séances peut s'avérer difficile à cadrer. Il était important qu'un des animateurs ne soit pas un professeur, afin que les problèmes liés aux apprentissages, les représentations sur l'école ne prennent pas le pas, ne viennent brouiller les messages.

La mise en place des séances a été relativement simple au début. Une heure de régulation toutes les deux semaines, sur les temps de vie de classe. Par la suite, il a été difficile de tenir le planning, par manque de temps.

Nous avons commencé par présenter « l'atelier de parole » à la classe, en insistant sur le fait que la parole était libre et que chacun d'eux pouvaient s'exprimer librement tout en étant à l'écoute des autres. Qu'il était nécessaire de s'exprimer en parlant de soi-même et non pas des autres. Puis qu'il était primordial de ne pas être dans le jugement.

Dès les premières séances, nous avons pu constater qu'il était compliqué pour certains de parler d'eux en utilisant le « Je ». De plus, la peur et le regard de l'autre empêchent certains élèves de parler librement. Cependant, le groupe a montré de l'intérêt envers « l'atelier de parole ».

Les différentes séances ...

Les différents sujets ont tourné autour des événements vécus par la classe. Tout d'abord, le Conseil de Classe qui a été vécu d'une façon un peu stressante mais a été apprécié par la majorité des élèves. Puis le stage en entreprise, en reprenant les problèmes liés à la récupération des conventions de stage et en travaillant sur comment vivre son stage au mieux. Ensuite, sur le Brevet Blanc, en travaillant sur comment réussir son examen blanc, comment

se préparer à celui-ci et comment l'appréhender et gérer son stress. Pour finir, sur l'orientation, thème qui a pris une grosse part de travail dans l'année.

Pour les différents temps de travail, nous avons parfois utilisé un questionnaire afin d'aider chaque élève à s'exprimer au mieux sur les différents sujets, en prenant d'abord le temps de la réflexion individuelle. Nous avons dû être vigilants dans le temps de parole de chacun, le respect et l'écoute du groupe.

Toutefois, il a été difficile de travailler sur les questions qui demandent aux élèves de se projeter et de s'évaluer, de se regarder. Par exemple :

- Depuis le début de l'année, moi je ...
- Comment je pense être perçu par le groupe classe ?
- A l'heure actuelle, est-ce que je pense être sur la voie des objectifs que je m'étais fixé en septembre ou est-ce que j'ai trouvé un but depuis septembre ...
- L'année prochaine, moi je ...

Dans ces moments-là, il n'a pas été possible de respecter le temps individuel de réflexion. Le groupe a clairement résisté, tourné autour de la tâche à effectuer – réfléchir à la place de chacun, à sa propre place. Clairement, il était trop difficile, trop coûteux pour ces élèves d'aborder ces sujets.

En conclusion ...

Si certains élèves ont été réticents et ont donc peu profité de ce temps de parole pour s'exprimer et avancer, d'autres ont montré de l'importance à ces temps de travail qui pour eux ont été nécessaires et bénéfiques.

Il faudrait mettre en place « l'atelier de parole » dès le début de l'année, avant que les peurs et conflits ne s'installent, pour laisser le temps aux élèves d'apprendre à parler devant le groupe, sans crainte, des différentes questions et angoisses qu'ils rencontreront. Il s'agit bien de créer la confiance et travailler (même légèrement) sur les représentations des élèves.

Lors des temps de concertation, nous avons émis l'idée qu'il serait intéressant pour les élèves de participer à leur conseil de classe.

Pourquoi les inviter ?

D'abord, pour qu'ils puissent entendre ce que l'ensemble des intervenants a à dire sur chacun d'eux, en s'adressant directement à eux. Ensuite, pour qu'ils soient confrontés à la réalité. Enfin, pour que chacun d'eux ait l'opportunité de s'exprimer.

Est-ce une bonne solution que d'inviter tous les élèves et tous en même temps, à être présents lors du cas par cas ?

Nous avons opté pour que les élèves soient tous présents, tout au long du conseil de classe, afin que chaque élève puisse entendre ce que l'équipe pédagogique a à dire et ainsi garder de la « transparence ». Il nous paraît important que tout le monde, élèves et équipe pédagogique, puissent être à l'écoute et se situer par rapport aux dires de tous.

De plus, le fait d'avoir une concertation toutes les semaines, nous donne la possibilité de pouvoir nous exprimer, au préalable, sur les différents questionnements qu'on pourrait avoir envers les élèves donc ces derniers n'entendront que l'essentiel.

Une fois la décision prise...

Les élèves ont été préparés à vivre un conseil de classe, tant dans l'apprentissage de l'organisation de celui-ci, que dans la réflexion de ce qu'ils ont pu montrer d'eux individuellement pendant le trimestre.

Pour cela, la professeure principale a travaillé pendant les heures de vie de classe :

- sur l'organisation et le déroulement du conseil de classe - la présence du Principal, du CPE, de l'équipe pédagogique, la prise de parole de chacun, adulte, élève ;
- sur les points forts et points faibles de chacun en utilisant un questionnaire pour que les élèves puissent s'évaluer plus facilement ;
- sur l'explication de la note trimestrielle obligatoire pour le contrôle continu du DNB, obtenue par le biais du convertisseur compétence - note.

Lors d'un temps de concertation, nous avons réfléchi ensemble pour mettre en place un conseil de classe qui ne ferait pas « tribunal ». Nous avons choisi de disposer la salle en U pour le corps enseignant et les délégués de classe, puis l'ensemble des élèves au bout de ce U, pour équilibrer la force visuelle.

Ensuite, nous avons mis en place un transport en fin de conseil pour que les élèves ne disposant pas de moyen de locomotion puissent rentrer chez eux.

Le jour J...

Avant et pendant le conseil de classe, les élèves étaient stressés. La professeure principale, le CPE, les différents enseignants et enfin le chef d'établissement ont pris la parole pour un discours global sur le groupe classe et le comportement de celui-ci.

Ensuite le cas de chaque élève a été évoqué. Observation, travail, comportement, mise en garde et compliment ont été de mise. Chacun des élèves a eu le pouvoir de s'exprimer, de revendiquer, d'acquiescer les dires des différents intervenants, mais aussi et surtout de communiquer avec eux sur les différentes questions évoquées.

Après le conseil, le soulagement d'être sorti de la salle s'est fait ressentir. Les élèves, même angoissés, ont aimé vivre ce moment et étaient contents d'avoir eu l'opportunité d'entendre ce que chacun des intervenants avaient à dire et de pouvoir communiquer avec eux. Certains ont exprimé le souhait de revivre ce moment au second trimestre, et ont même trouvé dommage de ne pas l'avoir vécu les années précédentes. Les adultes ont également été satisfaits du déroulement du conseil.

Poursuivre l'expérience ?

Par la suite, nous nous sommes aperçus que le conseil de classe avait été positif et que les remarques et conseil avaient été pris en compte. Un changement du groupe classe et un changement individuel s'est fait ressentir.

Mais rapidement, la nature revient et les efforts individuels sur le travail et le comportement dans le groupe classe se dégradent. Le rappel des remarques évoquées au conseil ne suffisent plus. La deuxième partie du second trimestre fut lourde autant pour le groupe classe que pour les enseignants.

Par conséquent, les mises en garde comportement et travail ont été de mise lors du second conseil de classe, qui s'est déroulé sur le même mode que le premier. Les félicitations pour certains qui avait été félicités au premier trimestre sont restés d'actualité. Certains élèves ont été encouragés et c'était pour eux la première fois. C'était le cas d'un élève, qualifié depuis la 6^{ème} de discret, voire renfermé, dont on entendait rarement le son de la voix. Nous l'avons vu sourire ce soir-là, il était enfin valorisé !

Le troisième trimestre fut aussi lourd que le deuxième, à cause du comportement, du manque d'investissement et de l'absentéisme de certains élèves, d'une part, et de la charge de travail par rapport à l'orientation, d'autre part.

Le conseil de classe du troisième trimestre a porté sur l'orientation, la validation du Socle Commun et l'avis de l'équipe pédagogique pour le brevet des collèges. Certains ont été surpris de ne pas avoir validé le palier 3 : ils ne se sont pas rendus compte ou plutôt n'ont pas voulu se rendre compte qu'on leur avait demandé plus de travail et d'investissement dans certaines matières pour pouvoir valider le socle, lors du deuxième conseil de classe. C'était ainsi un avantage qu'ils aient assisté au conseil précédent : nous leur avons rappelé ce qui avait été dit à ce propos lors du conseil, et écrit sur le bulletin. Une façon de travailler le principe de réalité. D'autres élèves ont apprécié le fait d'avoir validé le Socle, et en plus de pouvoir prétendre avoir le brevet des collèges.

En conclusion, l'expérience de faire vivre un conseil de classe aux élèves a été positive, tant dans la « transparence » que dans le dialogue entre élève et équipe pédagogique, mais aussi dans l'écoute de tous. Nous renouvellerons l'expérience dans le futur.

Repéré comme un enjeu dès le lancement du projet, nous avons placé ce thème au centre du dispositif. Pour mémoire, un des objectifs définis en juin 2011 est « penser son orientation et la réussir ». Ainsi dès le début de l'année scolaire, ce thème est évoqué avec les élèves, comme en témoigne le document élaboré à la rentrée présentant comme un des deux « objectifs de l'année » celui concernant l'orientation (voir [Annexe 2](#)).

Trois séances avec la Conseillère d'Orientation Psychologue suivent. Elles ont lieu avant les vacances de la Toussaint, dès septembre. Il s'agit de présenter les trois voies d'orientation après la Troisième, et plus particulièrement la voie professionnelle. Au-delà des débats sur les valeurs – « priver » ces élèves du programme, nous sommes réalistes : de par leurs acquis, leurs lacunes (que nous tentons de combler), leurs envies (et représentations sur lesquelles nous tentons de travailler), ces élèves ne se destinent pas à une seconde générale et technologique (GT).

Faisons une parenthèse. Une élève, ou plutôt la famille d'une élève, évoquera la possibilité d'intégrer une 2de GT, au vu des progrès réalisés entre la rentrée et les vacances de la Toussaint. Des progrès réels, mais sur des notions du Socle Commun, en-deçà du niveau du programme de troisième. Nous avons réfléchi alors à une intégration pendant un court temps (une ou deux semaines) dans une classe « classique » afin que cette élève mesure le chemin qui lui restait à parcourir. Nous avons pensé, afin de mettre en avant le fonctionnement d'une troisième « classique », à une immersion seulement dans certaines matières, dans les classes de professeurs enseignant en 3^{ème}1 et qui pourraient ainsi expliciter les différences. Par la suite, cette élève s'est essoufflée, elle s'est montrée moins positive et nous avons abandonné le projet. Mais la question de passerelles est restée en suspens, en réflexion pour un futur dispositif.

Revenons sur les premières séances avec la COP. A partir d'un test sur les intérêts professionnels, complété par d'éventuels projets professionnels, il s'agit de dégager des métiers qui correspondraient à ces intérêts, puis les formations permettant d'y parvenir, à travers la découverte du site Onisep. Une première réflexion est menée sur l'apprentissage, notamment la différence avec un cursus mené en lycée professionnel. Nous savons par expérience que les élèves, les familles ont tendance à préférer la voie de l'apprentissage. Plusieurs causes expliquent ce choix : rejet de l'Institution scolaire, « l'école, j'aime pas »

(qui révèle un « je n’y trouve pas ma place » non dit)¹¹, une représentation idéalisée du monde du travail (la « vraie vie » où tout est simple, sans contrainte puisqu’on y fait uniquement ce qui nous plaît). Or la recherche d’un maître de stage s’avère souvent compliquée. D’abord parce que le secteur de Charmes n’est pas porteur d’emplois, mais également par le manque de mobilité des familles, et enfin par la difficulté d’engager une démarche de recherche et de la mener à terme. Au bout du compte, peu d’élèves se tournent réellement vers l’apprentissage et beaucoup se retrouvent dans une section de LP qu’ils n’ont pas réellement choisie, voire sont sans solution à la rentrée suivante. Cet attrait pour la voie de l’apprentissage est un premier obstacle, puisqu’il nous faut tout de même travailler avec les élèves sur les cursus en LP.

Les entretiens d’orientation, menés conjointement par la Conseillère d’Orientation et la professeure principale, sont l’occasion de mettre en lumière ce premier obstacle. Nous pouvons noter que tous les parents sont présents – il est vrai que des courriers officiels et de nombreux coups de téléphone ont été pour cela indispensables. Le choix de mener les entretiens à deux s’avère judicieux après coup. On se complète, on s’aide à prendre du recul, à mettre le pas de côté nécessaire pour trouver les bons arguments afin de faire bouger les représentations des familles (ou tout du moins mettre le doigt dessus, leur faire prendre conscience de leurs propres représentations). Préférer la voie de l’apprentissage, en CAP, car son enfant n’est pas capable d’aller en 2de professionnelle ; préférer telle formation car c’est la plus proche de chez soi, pour avoir son enfant « sous la main », etc.

Chez certains, c’est la « pensée magique » qui prédomine : il suffira à un moment donné de choisir sa formation et ce sera bon. On note ainsi une difficulté à se décentrer : au final, c’est une commission qui décidera si l’élève est affecté, et non le contraire !

Pour d’autres, le poids de la famille est tellement important qu’ils refusent les résultats des différents tests d’intérêt (le test GPO aura complété les précédents en décembre). On ne peut pas se destiner à une autre filière que celle déjà choisie par les parents.

Nous relevons également une réelle difficulté chez certains élèves à se projeter. Cette difficulté est telle, qu’en heure de vie de classe, au mois de mars, certains se montrent réfractaires à évoquer l’an prochain, à se projeter dans l’avenir qui devient très proche. Ne

¹¹ On pourra se reporter à l’annexe 3 qui porte sur les représentations des élèves, leur place à l’école.

veulent-ils pas quitter la « sécurité » offerte par le collège ? Nous notons là une réelle difficulté à affronter la réalité, à faire des choix, bref, à grandir.

Les entretiens sont l'occasion de proposer à deux familles de présenter leur enfant au C.F.G.¹² Face aux difficultés rencontrées par ces élèves dans les apprentissages, nous pensions qu'il fallait éviter qu'ils sortent du collège sans diplôme. Ils ont ainsi réussi à valider le palier 2 du SCCC et obtenu le CFG après la passation d'un oral.

La question des deux démarches à mener en parallèle – la recherche d'un maître d'apprentissage d'une part, et le fait de postuler à une 2^{de} professionnelle d'autre part – restera un blocage jusqu'à la fin de l'année pour 5 – 6 élèves. « Non, on ne les obligera pas à aller en lycée professionnel, oui, c'est une sécurité s'ils ne trouvent pas de maître d'apprentissage » sera le discours tenu par l'ensemble de l'équipe jusque fin juin.

Il nous faut donc, tout au long de cette deuxième moitié de l'année, confronter sans cesse les élèves à la réalité. D'abord le stage. Il se déroule, comme les autres classes de troisième, pendant une semaine à la fin du mois de janvier. Il donne lieu à la rédaction d'un rapport. La classe de 3^{ème}1 ciblant l'obtention du Socle Commun, c'est l'occasion de réécrire la plaquette de stage ainsi que le rapport du tuteur dans l'entreprise avec l'ensemble des professeurs principaux de troisième afin de mettre en avant les compétences du socle. Mais le stage, au final, joue contre nous. Une semaine, c'est court pour voir tous les aspects du monde de l'entreprise, et notamment ses contraintes. Certains élèves se retrouvent avec peu d'heures à effectuer (une vingtaine parfois – notamment pour les stages en école, où n'est pas vu tout le travail du professeur en amont, que nous connaissons bien !), d'autres avec peu de tâches à réaliser (souvent des problèmes de sécurité ou une pratique inconnue – en coiffure par exemple). La plupart des élèves est revenue du stage en idéalisant le monde de l'entreprise et en rejetant encore plus l'Ecole et ses savoirs inutiles...

Nous avons alors multiplié les incitations à se rendre dans les LP, par le biais de journées d'immersion. Plus que dans d'autres classes, il nous a fallu préparer nos élèves. Le trajet à anticiper, trouver et lire des horaires de train, prendre son billet. Parfois les accompagner physiquement pour dépasser les angoisses.

Une rencontre avec des anciens élèves a été organisée pour l'ensemble des élèves de troisième du collège. La visée est bien encore de confronter nos élèves à leur future réalité, par le biais

¹² C.F.G. : Certificat de Formation Générale, également préparé par les élèves de troisième SEGPA.

de témoignages de pairs. Les réactions des 3^{ème}1 ont été diverses. Certaines élèves se sont montrées blasées « on sait déjà tout de toute façon », un seul a clairement avoué avoir trouvé cela intéressant. Il est vrai que le témoignage du groupe d'apprentis a été un moment fort, notamment lorsqu'ils ont expliqué que ce qui changeait le plus pour eux par rapport au collège, c'était qu'ils étaient seuls, qu'ils avaient peu de contact avec leurs anciens amis, de par leur situation géographique, isolés en entreprise.

Cette rencontre a pour nous été l'occasion réellement de mesurer l'angoisse chez la grande majorité des élèves 3^{ème}1 de quitter le collège, l'obligation de devenir autonome. Ces angoisses individuelles, qui se transforment en déni dans le groupe d'adolescents, se sont clairement traduites par un désintérêt affiché. Or les discussions individuelles après coup prouveront le contraire. Le rôle du tuteur prend tout son intérêt ici.

Il est vrai que l'orientation, dans cette deuxième partie de l'année, devient le thème central de nos concertations hebdomadaires. C'est une préoccupation majeure à la fois chez les tuteurs et la professeure principale que chez les élèves, qui cristallise toutes ces angoisses. Les dernières séances de vie de classe, où il est question d'échéances à court terme sont délicates à mener. Il faut répéter les choses sans cesse.

Et pourtant... Début juin, dans le questionnaire de préparation au conseil de classe, à la question « es-tu satisfait de ton orientation ? » 12 élèves répondent « oui ». Deux autres élèves répondent par la négative sans en expliquer les raisons (« je ne sais pas » écrit une élève), une autre ne se prononcera pas.

Début juillet 2012, suite aux résultats d'affectation, nous soufflons : 10 élèves ont une place en 2^{de} professionnelle en LP, un élève en CAP (public prioritaire) en LP, un est sur liste supplémentaire mais bien placé. Seules 3 élèves n'ont pas de place. La première trouvera rapidement une place en LP (privé selon le souhait de la famille). La deuxième a fait preuve d'un grand absentéisme depuis janvier ; elle finira par trouver, en septembre une place en 3^{ème} préprofessionnelle car sa famille souhaitait qu'elle redouble. Pour la dernière qui postulait en CAP public prioritaire, nous lui proposons un DIMA en coiffure (son souhait d'apprentissage) qui lui permettrait de progresser à son rythme, tout en confortant son choix d'orientation. Mi septembre, elle est toujours sur liste d'attente. C'est notre « dernier cas ».

Nous gardons en tête la réaction d'une élève « qui ne voulait pas grandir » suite aux résultats d'affectation : « je suis contente ! ». Nous aussi.

La question de l'orientation a été un sacré poids, un enjeu, une réelle angoisse, qui a du coup parasité les apprentissages.

Le point noir de cette expérimentation. Nous étions convaincus, dès le lancement du projet, qu'il ne pourrait fonctionner sans l'accord et l'implication des acteurs eux-mêmes, c'est-à-dire des élèves et de leur famille. Mais comment créer les conditions pour obtenir une réelle collaboration ? Il est vrai que deux tiers des familles ont donné leur accord uniquement par téléphone, sans qu'un réel échange sur le dispositif ait lieu. Ces familles ne se sont pas déplacées lors de la première réunion parents-professeurs de 3^{ème}. Il a fallu les entretiens d'orientation, avec envoi d'un courrier officiel indiquant une heure de rendez-vous, ainsi que des appels téléphoniques pour que toutes les familles viennent au collège. L'enjeu, important pour l'avenir de leur enfant, a bien évidemment joué aussi. Mais il a également joué contre nous, de la même manière que nous l'avons analysé chez les élèves. Trop anxiogène. Nous avons alors observé trois types de comportement marquants.

Les relations sont parfois devenues tendues, notamment avec une famille. On a alors remarqué le même déni de la réalité chez la mère que chez sa fille. Plus facile d'accuser le collègue de tous les maux et notamment d'injustice, que de chercher une cause aux multiples résistances face aux apprentissages de son enfant et des pistes pour une orientation réfléchie. « Plus facile »... ou pas d'autre échappatoire possible. Avec cette famille, la professeure principale a dû passer la main au chef d'établissement pour la fin de l'année.

Dans d'autres cas, et nous pensons surtout à une famille en particulier, nous avons noté une très grande difficulté à la joindre, à la veille des échéances concernant l'orientation. Qu'en est-il alors du projet de la famille lorsque, au final, c'est nous qui trouvons un lieu de formation, c'est nous qui remplissons le dossier, et que la famille reste injoignable pendant des jours alors qu'il ne manque qu'une signature ?

Le dernier type de comportement est remarquable quant au travail sur les représentations. Après avoir ouvert l'horizon de certains élèves, notamment par le choix d'une formation en fonction des intérêts du jeune et non de la localisation du lieu de formation, certaines familles sont revenues, début juin, au moment de remplir le dossier d'affectation, sur leurs choix initiaux. Cela nous a valu une grande déception. Il nous a fallu, encore une fois, mettre un pas de côté, afin de nous convaincre que notre travail n'avait pas été vain et que les fruits en

seront récoltés plus tard. Le principe d'un métier de l'humain. Ne pas attendre de reconnaissance immédiate, même avec les adultes. Voire récolter le contraire. Et l'accepter.

Revenons sur ce qui a guidé nos premières réflexions lors du lancement de cette classe. Partant du constat que nous avions à faire à des élèves qui ne rentraient pas dans les apprentissages, nous avons décidé de « faire autre chose », de « faire autrement ». Il est vrai que le système a tendance à proposer aux élèves en difficulté toujours plus de ce qui ne marche pas avec eux. L'idée principale était bien que nous voulions faire bouger les représentations des élèves. Or ce processus de changement ne pouvait pas être confié seulement à eux (malgré la mise en place d'un accompagnement), il fallait bien, comme nous l'avons expliqué à de multiples reprises, que nous prenions en charge une partie de ce processus de changement !

Nous voulions travailler ainsi sur le sens des apprentissages, en levant d'abord les implicites scolaires généraux, mais également ceux dans nos disciplines respectives. Il s'agissait ainsi de tenter que ces élèves (re)trouvent une place à l'Ecole, en étant acteurs de leurs apprentissages. Dans cette optique, nous avons réfléchi à la fois à la conception de nos séquences, mais nous avons également imaginé des postures communes, des outils communs. Cela nous a amené à travailler par projets disciplinaires et interdisciplinaires, comme cela a été développé précédemment ; le travail de groupe a largement été utilisé dans nos classes ; enfin nous avons abandonné les évaluations chiffrées.

Cependant, nous pouvons mettre en avant un obstacle que nous n'avons pas surmonté : le rapport des élèves à l'effort. Dès septembre, chaque professeur notait une lenteur des élèves à entrer en activité et dès octobre, nous observions des élèves qui dépensaient plus d'énergie à éviter la tâche qu'à essayer de la réaliser. Ce thème du rapport à l'effort sera récurrent durant les concertations.

Il nous a ainsi paru intéressant, dans cette partie, de présenter tout d'abord une réflexion quant à la conception des séquences afin de mettre en avant ce qui nous paraît désormais comme un écueil ; puis un bilan des travaux de groupe. Enfin nous ferons un point sur l'évaluation par compétences.

Une question s'est vite posée, en langues vivantes notamment : en effet, repartir sur des bases saines tout en tâchant de gagner la confiance des élèves impliquait d'utiliser des documents à leur portée, ne les décourageant pas. Cependant, alors que les supports utilisés en 6^{ème} et 5^{ème} n'étaient pas adaptés à l'âge et à la sphère de ces élèves adolescents, ceux de 4^{ème} ou 3^{ème} étaient eux difficiles d'accès, ou en tout cas peu engageants car trop détaillés et pointus. Nos élèves manquaient de confiance en eux et avaient une vision négative de leurs capacités. Aborder une leçon avec un document trop simple leur aurait donné l'impression que nous les infantilisions ou que nous les diminuions ; avec un document un peu trop élaboré, ils auraient pu être découragés dès le départ. Il fallait donc faire un compromis et se mettre à la recherche de supports engageants mais correspondants aussi à leur tranche d'âge. Grâce à ce constat, l'interdisciplinarité a pris tout son sens en amenant des thèmes correspondants à la sphère immédiate des élèves : la sécurité routière et l'ASSR ou encore les personnalités du XXe siècle au programme du Brevet.

Pour la première séquence en anglais, nous nous sommes donc tout d'abord penchés sur un support attrayant et sur un thème permettant de les rendre rapidement acteurs : la création de diaporamas sur les goûts et les talents des uns et des autres. A l'aide des documents étudiés en classe, ils ont pu ensuite « prendre les rênes ». Les élèves se sont alors vite aperçus qu'ils étaient capables de réaliser des choses à partir de leurs connaissances, de leurs compétences mais aussi grâce à ce que nous avons travaillé en cours.

Cependant, pour les motiver, il a fallu d'une certaine façon les « amadouer ». L'approche des langues vivantes sous forme ludique semblait donc de premier abord efficace. Par goût de la compétition entre eux ou simplement par goût du jeu, ils entraient assez facilement dans les activités de classe comme les jeux de l'oie ou les « naughts and crosses », mais cela s'est avéré parfois contre-productif. En effet, le fait de présenter une notion par le biais du jeu permettait de faire participer un maximum d'élèves assez facilement mais les faire ensuite passer d'une activité ludique à une tâche plus scolaire nécessaire s'est avérée plus difficile. L'utilisation de supports ludiques à de trop nombreuses reprises pour les motiver finissait par leur faire perdre le sens de l'effort. Nous nous sommes rendu compte que cette pratique, si elle les mettait au travail, ne leur faisait pas prendre conscience de l'importance et du sens des apprentissages. Un leurre plutôt démagogique et au final inefficace.

Il fallait donc changer d'approche, à la fois en gardant une méthode de mise au travail attrayante et en mettant l'accent sur la nécessité de fournir des efforts pour réaliser une tâche. Ainsi, nous avons mis l'accent sur la satisfaction d'un travail accompli à force d'efforts, au moyen de supports attrayants et motivé par des activités ludiques. Lors d'une séquence sur la compréhension et l'élaboration de règles, les élèves ont par exemple travaillé à partir de diaporamas sur la signalisation routière, avec comme objectif la création de jeux (happy families, dominos...) à destination des élèves de 5^{ème} dans le cadre de l'ASSR 1. Ils ont pu ainsi prendre conscience de l'évolution de leurs efforts : d'une phrase simple de type « je dois... », ils sont passés à l'élaboration écrite de situations concrètes, utilisant le lexique de la sécurité, les modaux et le présent progressif. Ils ont aussi aimé la création des jeux qui différaient des évaluations traditionnelles, et ont surtout été satisfaits de constater que leur travail avait été efficace et apprécié par les élèves de 5^{ème}. Après avoir vu ce qu'ils étaient capables de faire entre eux lors des diaporamas les concernant, après avoir eu dans l'ensemble des résultats positifs de la part de l'enseignant, ils ont pu constater que leurs efforts n'avaient pas été vains en étant félicités par d'autres élèves. L'objectif était plutôt atteint : les élèves ont été acteurs, ont fourni des efforts en comprenant le sens et ont pris confiance en eux quand l'ensemble a été validé par « l'autre » (le camarade, le professeur, l'élève d'une autre classe), preuve de la validité de leur travail. Il fut aussi intéressant de voir à quel point le regard positif d'un autre élève avait plus d'impact que celui de l'enseignant, ce qui nous a poussé à continuer de travailler en réalisant des projets à destination du regard de l'autre qui semblait valorisant (publication de BD sur la routine dans le Journal du Collège, réalisation d'une exposition sur les personnalités historiques du XXe siècle dans le cadre de révisions pour le Brevet).

Cette séquence en particulier a bien fonctionné pour certaines raisons évidentes, dont le thème choisi : en effet, la sécurité routière et l'ASSR faisaient partie intégrante de leur univers proche à tous, ce qui a facilité leur mise au travail. Cependant, toutes les notions n'ont pas pu trouver un tel ancrage dans leur réalité (et ce, pas seulement en langues vivantes) et n'a donc pas toujours trouvé un public unanime. Il a donc fallu la relativiser, mais elle a permis de réfléchir sur l'approche à adopter en termes de choix de supports et d'utilisation du ludique. Nous terminerons ainsi par une phrase qui a pris son sens pour nous après coup :

« l'apprentissage n'est pas ludique, seule l'approche peut l'être, mais elle ne remplace pas un travail d'abstraction qui est complexe et qui demande donc un effort important »¹³.

Dès la genèse de cette classe, l'idée de travailler « autrement » s'est imposée. Il s'agissait en effet de susciter la motivation et l'intérêt des élèves.

Les travaux de groupe, déjà pratiqués dans certaines disciplines, constituaient une manière d'aborder le travail scolaire sous un angle différent.

Créer une dynamique de groupe fut un objectif des plus ambitieux. En théorie, regrouper les élèves, les faire travailler à plusieurs semble être une façon de motiver et de générer intérêt et émulation. La réalité fut un peu plus contrastée...

Les expériences des différents enseignants de la classe ayant adopté ce mode de travail se recourent sur de nombreux points.

Tout d'abord, voici pourquoi plusieurs enseignants ont souhaité utiliser les travaux de groupes avec cette classe :

- Motiver les élèves en s'appuyant sur le collectif
- Ne pas laisser l'élève « seul » face à la tâche
- S'appuyer sur les points forts de chaque élève
- Favoriser l'entre-aide, la coopération, leur apprendre à partager les tâches
- Aborder une notion sous différents angles
- Adapter le niveau des activités aux difficultés des élèves

Lorsque l'on met en place ce type d'activité avec les élèves de cette classe de 3^{ème} 1, on est très vite rattrapé par la réalité. Des contraintes émergent, certaines prévisibles, d'autres beaucoup moins.

Une première question s'est posée : devait-on laisser les élèves constituer leur groupe ou, au contraire, les imposer ? Tout dépendait évidemment de l'objectif que s'était fixé l'enseignant.

¹³ Baudart, F. Faure, MF. Galisson, V. Piccoloin, L. *De surprises en découvertes. Mathématiques et français*, p. 235. Collection Repères pour agir. CRDP Créteil. 2002

Un objectif ciblé sur le niveau et les difficultés des élèves nécessitait des groupes choisis par les professeurs en fonction des points forts et des points faibles de chaque élève. Dans cette classe, difficile pour le professeur de constituer des groupes. Les élèves étaient peu nombreux, donc les choix étaient restreints et les relations entre eux plus que fluctuantes. De nombreux conflits ont émergé durant l'année scolaire, modifiant régulièrement les affinités. Lorsque les enseignants décidaient des groupes, ils se retrouvaient fréquemment confrontés à des réclamations voire des refus ! Cela entraînait des situations peu profitables, avec par exemple deux élèves qui travaillaient et le troisième qui refusait toute activité. Situation qui envenimait davantage les conflits existants.

Dans certains cas, l'enseignant laissait aux élèves le soin de constituer les groupes. L'intérêt était alors de susciter un engouement du fait des affinités et du plaisir qu'avaient les élèves à travailler avec leurs « copains ». Bien évidemment, les professeurs ont alors fait face à de nouvelles contraintes. Des bavardages, un manque de concentration et de sérieux ont pu mettre à mal leurs ambitions...

D'autres obstacles se sont aussi révélés. Tout d'abord la présence de leaders négatifs dans cette classe. Ces quelques leaders pouvaient affaiblir la motivation d'un groupe : « j'ai décidé de ne pas travailler donc personne ne travaille... ». De plus, certains élèves ont présenté des difficultés à travailler avec « les autres », quels qu'ils soient... Ce trait de caractère, déjà mis en évidence lors de leur sortie à Saint Maurice, pouvait poser de réels problèmes dans la mise en route des travaux de groupe.

Difficile aussi pour ces élèves de gérer la part de liberté inhérente au travail en groupe. Certes, les élèves sont plus libres dans l'organisation de leur travail que lors d'un exercice guidé par le professeur, mais ils sont tout de même soumis à des contraintes (temps, rédaction des réponses...). Certains avaient donc du mal à s'imposer une rigueur dans le comportement et dans le travail sans l'intervention de l'enseignant.

Au sein du groupe, la répartition des tâches fut loin d'être simple. Dans certains groupes, chacun voulait en faire le moins possible, ne pas écrire, etc. L'enseignant devait donc souvent intervenir pour distribuer les tâches, l'un des intérêts des travaux de groupe, l'autonomie, était alors mis à mal... Pour contrer cela, le professeur de mathématique a mis en place un

système, bientôt repris par certains collègues. Elle a défini clairement les différents rôles à se répartir¹⁴ :

- Un animateur : il a pour tâche de répartir les travaux entre les membres du groupe, de gérer certains conflits
- Un secrétaire
- Un rapporteur
- Un ingénieur du son : il gère le « niveau sonore » du groupe

Bien entendu, le rôle d'animateur fut le plus difficile à endosser pour les élèves, en comprendre les enjeux n'étant pas aisé pour eux.

Enfin, un dernier point, très problématique, fut l'absentéisme. Comment un groupe peut-il mener un projet dans de bonnes conditions, sur plusieurs semaines, lorsqu'il n'est que très rarement au complet ? Cela fait de plus ressurgir certaines rancœurs et certains conflits : « elle est toujours absente, nous, on fait tout le travail ! »

L'une des stratégies mise en place pour éviter certaines contraintes énoncées précédemment fut de laisser un temps d'appropriation individuel du sujet avant de former les groupes. On évitait ainsi, en général, une partie des bavardages qui perturbaient la mise en route du groupe. Mais encore une fois, le profil des élèves de cette classe n'a pas toujours permis de mettre à profit ce moment si important. Certains restaient stoïques, attendant le moment de rejoindre leur groupe, parfois sans même lire le sujet. D'autres prenaient un malin plaisir à donner les réponses à hautes voix, indiquant que « c'est trop facile... ». Heureusement, une partie des élèves jouait le jeu et essayait vraiment de s'approprier le sujet.

Malgré des points négatifs, des difficultés (volontairement mises en évidence dans ce texte), travailler en groupe a permis de motiver davantage les élèves. La majorité d'entre eux avouaient effectivement apprécier ces moments durant lesquels ils ne se retrouvaient plus seuls face à leurs difficultés. La constitution des groupes fut primordiale à la réussite des activités proposées.

Cette méthode de travail, utilisée à bon escient, a dynamisé les pratiques.

Les travaux de groupes ont permis aux enseignants d'être plus proches des élèves, plus disponibles pour eux. Les professeurs pouvaient expliquer une même activité à plusieurs

¹⁴ On pourra se référer à Barlow M. *Le travail en groupe des élèves*. Collection Enseigner. Armand Colin. 1993.

élèves à la fois, passant alors davantage de temps avec ceux qui rencontraient des difficultés sur un point précis d'une consigne. Mais à trop vouloir interagir et expliquer, les enseignants se sont parfois trouvés davantage sur le mode de la méthode dialoguée, non pas avec la classe entière mais avec chaque groupe, enlevant une part d'autonomie aux élèves, ce qui, il faut l'avouer, est parfois contre-productif.

Voici trois exemples de travaux de groupe mis en place dans cette classe de 3^{ème} :

Exemple 1 : Sondage 6^{ème} (Mathématiques)

Le professeur de Mathématique a proposé aux élèves de 3^{ème} 1 de réaliser un sondage¹⁵ à destination des 6èmes du collège, fraîchement arrivés. Il s'agissait d'élaborer le questionnaire, de dépouiller les résultats et de réaliser des statistiques.

Lors de la phase de création des questions, les élèves se sont vite rendu compte de l'importance de leur élaboration, afin de faciliter la phase de dépouillement. Il fallut refaire les énoncés en supprimant les questions ouvertes, trop dures pour des élèves de 6^{ème} et trop difficiles à dépouiller, en éliminant les questions trop longues et en réduisant leur nombre.

Cette tâche s'ancra dans la durée. En effet, les différentes étapes du sondage prirent du temps. De ce fait, le projet se heurta au problème crucial de l'absentéisme, évoqué plus haut. L'intérêt le plus évident de ce travail de groupe fut, pour les élèves, de se sentir utiles, de travailler pour d'autres élèves du collège (ici, des plus petits), tout en travaillant autrement (en groupe). Il était, en effet, également intéressant que ces élèves se décentrent, s'ouvrent un peu aux autres. Ce faisant, les élèves ont trouvé un sens au travail accompli et une dynamique de groupe s'est créée.

Exemple 2 : les énergies renouvelables (Physique-Chimie)

Le professeur de Physique-chimie a décidé de traiter une partie du programme de 3^{ème} sous la forme d'un projet en y associant la documentaliste du collège. Les élèves, après avoir choisi leur groupe, travaillaient sur un type d'énergie renouvelable dans l'optique de passer à l'oral. Là encore, les problèmes d'absentéisme perturbèrent le bon déroulement des séances.

¹⁵ D'après une idée tirée de Baudart, F. Faure, MF. Galisson, V. Piccoloin, L. *De surprises en découvertes. Mathématiques et français*, p. 235. Collection Repères pour agir, série Disciplines. SCÉRÉN-CRDP Académie de Créteil. 2002.

Le passage à l'oral, finalité du projet, s'avéra très laborieux. Quelques groupes jouèrent le jeu, mais la majorité des élèves ne prirent pas l'exercice au sérieux. Prendre la parole devant leurs camarades fut prétexte à un manque de sérieux certain. Quelques élèves refusèrent carrément de parler... Ils évitaient ainsi de se confronter à leurs difficultés et d'assumer leur manque de travail lors des séances de préparation. Le bilan fut donc décevant, excepté pour deux groupes, qui, s'étant investis, ont réalisé un oral tout à fait satisfaisant. A nouveau certains élèves dépensaient plus d'énergie à résister qu'à réaliser la tâche.

Exemple 3 : rappels sur la reproduction humaine (SVT)

Les élèves de 3^{ème} 1 ont étudié la reproduction humaine en 4^{ème}. Partant du constat que ces notions ne sont pas toujours bien ancrées et que des représentations fausses persistent chez certains élèves de 3^{ème}, insister davantage sur ces « rappels » semblait indispensable.

Une photographie d'un nouveau né fut utilisée comme accroche afin que les élèves, à l'oral, énoncent les étapes clés de la reproduction humaine. Ces étapes ont servi de support pour le choix des thèmes du travail en mosaïque. Afin de conserver l'intérêt suscité par l'accroche, les élèves avaient le choix de leur groupe et de leur sujet (sachant que tous les sujets devaient être traités par au moins un groupe). Le choix des sujets se fit sans heurt.

Chaque groupe devait constituer une affiche en suivant les consignes associées à leur sujet et en utilisant les documents fournis par le professeur. Les affiches étaient ensuite accrochées au tableau (mise en commun) puis réduites afin de constituer un dossier pour les élèves, uniquement basé sur leurs travaux.

Cette activité ayant eu lieu au mois de février, les élèves étaient habitués à travailler en groupe, sans pour autant que cela soit gage de réussite. Les élèves ont bien travaillé (le sujet ne les laissait pas insensibles...), les réalisations étant d'une qualité satisfaisante. Ils étaient fiers de retrouver leurs travaux dans le dossier commun sur la reproduction.

Des points négatifs sont à noter. Les tâches ont été rapidement distribuées, mais chaque élève ne travaillant pas à la même vitesse au sein d'un même groupe, la répartition des tâches ne fut pas toujours optimale. En effet, dans certains groupes, les élèves les plus lents avaient en charge les activités les plus longues à réaliser, ce qui posa quelques problèmes de gestion du temps. De plus, chacun travaillait sur une seule des étapes de la reproduction, les autres étant simplement vues à l'oral lors de la restitution. Cela n'était pas réellement problématique en soi puisqu'il s'agissait d'un rappel.

Le travail en groupe a permis de faire de ces « rappels » un moment plus productif et surtout de mettre les élèves en activité sur un thème déjà vu l'an passé (ce qui est parfois rédhibitoire pour eux).

L'un des paramètres du dispositif fut l'évaluation « sans notes ». En effet, nos élèves se voyaient depuis longtemps comme de mauvais élèves, ayant de « mauvaises notes ». Pour leur redonner confiance, il semblait essentiel de passer au-delà de la note « juge », qui n'offre finalement pas de vision claire sur les compétences acquises ou à travailler.

Il fallait donc évaluer leurs compétences, chose difficile pour un enseignant qui a toujours travaillé avec une notation chiffrée. Le Socle Commun nous a en général aidés ; les évaluations pouvaient être construites en fonction des items à valider. Cependant, quand le socle répond à des attentes différentes (ou moins ambitieuses) que les programmes officiels, l'enseignant doit s'adapter et centrer tout son travail sur la définition de ces compétences. Par exemple, le niveau à atteindre en langue vivante est le A2, alors qu'on devrait tendre en fin de 3^{ème} vers le niveau B1. Les élèves concernés par le dispositif se dirigeant vers une filière professionnelle, nous nous sommes concentrés sur le A2, moins approfondi et plus atteignable. Il est intéressant de voir que ce travail sur les compétences a eu au final beaucoup d'influence sur nos pratiques pédagogiques et ne s'est pas restreint à la 3^{ème}. Toutes nos préparations de séquences dans les différentes disciplines se sont vues évoluer. Nous aurions, officiellement, dû déjà avoir changé nos pratiques depuis l'instauration du SCCC en 2006, mais l'expérience du dispositif 3^{ème} 1 a semble-t-il été vraiment un déclencheur, et nous a permis de revoir la création de nos séquences sous un nouveau jour, plus axée sur l'acquisition de compétences que de connaissances. Rien ne vaut la pratique...

Ainsi, pour redonner confiance aux élèves, nous avons changé notre mode d'évaluation, ou en tout cas essayé. Mais comment procéder ? Doit-on évaluer systématiquement, au risque de produire une « usine à gaz » ? Doit-on évaluer lors de travaux ponctuels, ce qui n'est nullement la garantie que l'élève a acquise définitivement une compétence ? Doit-on l'évaluer plusieurs fois, ce qui est malcommode ? Les réponses ne seront pas apportées ici, car elles sont complexes et nous sommes loin d'être parvenus à la fin de notre réflexion. Les

enseignants ont, sur cette question, expérimenté autant que les élèves. Chaque professeur a fait à sa façon, tâtonnant. Certains ont évalué une notion juste après l'avoir vue, ce qui posait un inconvénient majeur : les élèves pouvaient réussir une évaluation non pas parce qu'ils maîtrisaient une compétence de façon avérée, mais seulement parce que le souvenir de ce qui avait été fait en classe avait été suffisant (mais ne rencontre-t-on pas le même problème avec les contrôles notés ?) ; d'autres ont essayé d'évaluer de façon plus ponctuelle, lors d'évaluations générales, dont les résultats étaient globalement faibles ; enfin certains ont parfois réussi à évaluer une compétence lors de situations d'apprentissage dédiées à d'autres compétences. Un professeur a pu aussi essayer toutes ces méthodes. Laquelle fut la plus pertinente ? Impossible à dire sans faire de généralités. Au final, en progressant en spirale, en revenant sur certaines notions au sein d'autres, en (ré)évaluant certaines compétences de façon différente, notre objectif a été de faire acquérir (et conserver) les compétences du socle aux élèves en leur donnant des outils, du mieux que nous pouvions. L'évaluation sans notes s'est avérée être une perte de repère, pour les parents, les élèves et les enseignants, mais elle a permis (et n'est-ce pas finalement plus important ?) de changer nos pratiques pour redonner un sens aux apprentissages et parallèlement redonner confiance aux élèves.

Chaque enseignant s'est donc attelé à la tâche, sous différentes formes : grilles d'objectifs, code couleur...Mais on parle bien ici de « tâche » difficile car un obstacle de taille nous attendait : les 3^{ème} sont soumis au contrôle continu pour le Brevet des Collèges et pour les procédures PAM lors de l'affectation dans les filières professionnelles. Comment alors ne pas retomber dans la notation ? Comment rendre crédible le système d'évaluation si c'est pour que les élèves se retrouvent confrontés à une moyenne à la fin du trimestre ? Une possibilité nous a été proposée par le professeur principal et a été adoptée par plusieurs enseignants : les points Lömer¹⁶. Cette forme d'évaluation créée par Michel Vauquois est constituée d'une grille d'objectifs (créés par l'enseignant). Chaque ligne énonce une compétence exigible et permet le report des résultats de l'élève grâce au codage suivant :

- Deux points verts indiquent que l'élève a pleinement atteint l'objectif fixé.
- Un point vert indique que l'objectif a été atteint malgré une maîtrise imparfaite.
- Un point rouge indique que l'élève n'a pas atteint l'objectif mais qu'il est en voie de le faire

¹⁶ Cf. site <http://michel.vauquois.free.fr/Presentation.html>

- Deux points rouges indiquent que tout est à reprendre concernant l'objectif en question.

A chaque fin de trimestre, les évaluations sont transcrites en note sur 20, reportée sur le bulletin. Le choix a été cependant fait de ne pas faire part des moyennes au cours des conseils de classe où les élèves étaient conviés, afin de leur montrer que nous ne renoncions pas à notre démarche, et que l'important résidait dans l'acquisition des compétences.

Cependant, ce changement radical d'évaluation n'a pas été facile pour tous les enseignants et certains n'ont pas réussi à « rentrer » dans le système : certains ont « noté » les élèves mais ont conservé les notes dans leur cahier et ont calculé une moyenne pour chaque trimestre, d'autres n'ont pas réussi à se séparer du tout des notes. Cela démontre bien que les pratiques ne peuvent changer du tout au tout et qu'en travaillant avec « de l'humain », on doit prendre en compte les sensibilités de chacun.

L'une des difficultés aussi a été de faire entrer les élèves dans ce système. Les notes sont souvent une « carotte » pour les élèves, ils en ont une représentation assez fautive, surtout chez ceux qui sont en difficulté depuis longtemps : « si j'ai une bonne note, on me laissera tranquille », « de toute façon, j'aurai zéro, je suis nul(le) »... Les élèves voient en la note un jugement pas seulement sur leur travail (ou absence de travail dans certains cas) mais ils la perçoivent aussi comme un véritable jugement de valeur d'eux-mêmes. Avec nos élèves en perte de repères, ayant une vision négative de l'école, il nous a semblé essentiel de retirer cet obstacle pour eux apparemment insurmontable. Mais comment leur faire comprendre qu'ils étaient tout de même évalués ? Les codes couleurs, les compétences... tout cela ne leur a pas « parlé » au départ, certains ne les prenaient pas au sérieux (« c'est comme en primaire avec les feux tricolores ! »). Il a fallu ainsi leur expliquer notre système d'évaluation, leur faire comprendre que l'important était d'acquérir des compétences. C'est en voyant aussi la cohérence des pratiques de la majorité de l'équipe pédagogique qu'ils sont vraiment entrés dans le système. Certains ont vraiment compris qu'il fallait marcher en termes de « je sais faire... » plutôt qu'en termes de « je veux... ». Cette démarche a instauré un climat plus favorable à la reprise de confiance des élèves, bien qu'elle ait pu être parfois laborieuse et pas toujours convaincante pour certains.

Le point sur lequel nous nous sommes moins entretenus, et qui aurait mérité réflexion, c'est la communication des évaluations et des résultats aux parents. En effet, si certains d'entre nous

rentraient les évaluations sur Pronote, ou donnaient des grilles de suivi des évaluations¹⁷, les parents recevaient tout de même un bulletin, avec des notes pour chaque matière, ce qui a desservi notre démarche, et a empêché de les inclure dans le dispositif. Cependant, un dispositif de ce type au niveau 3^{ème} sera toujours « pollué » par le contrôle continu. Si c'était à refaire, il faudrait l'envisager sur un autre niveau.

¹⁷ Un exemple est donné en anglais en annexe 4.

Echec. Lors des dernières séances de concertation, ce mot est présent dans les esprits et plane dans la salle. Une atmosphère presque angoissante règne. Mais ce sentiment est-il bien fondé ?

Des échecs, il y en a plusieurs, indéniablement : des élèves n'ont pas adhéré au projet et l'ont même rejeté. D'autres n'auront pas validé le socle commun, certains ayant fait le choix de négliger des matières (5 sur 15 exactement). De plus, en cette fin d'année, les élèves étaient de plus en plus agités en classe, de moins en moins faciles à mettre au travail. Nous avons désormais affaire à un groupe, dont les membres n'étaient pas forcément unis entre eux, mais qui pouvait se révéler parfois efficace pour s'opposer au travail. Et enfin, l'un des objectifs essentiels fixés pour cette année, que chacun modifie son rapport à l'effort, n'avait pas été atteint pour plusieurs élèves.

Ce bilan n'était guère positif. Ces élèves, dont nous savions qu'il serait difficile de les motiver, nous renvoient finalement à notre impuissance ou notre incompetence. Par ailleurs, chaque enseignant ne manque pas de s'attribuer une part de ces échecs. Fatiguée, déçue, l'équipe semble se focaliser sur cet aspect négatif du dispositif.

Ainsi, cette année ne fut pas un long fleuve tranquille : les semaines, voire les heures, passaient et ne se ressemblaient pas : l'enseignant, parfois, s'échappait de son cours lessivé, et ne pouvait se départir d'un sentiment d'inutilité ; dans ces moments difficiles, on a même pu entendre l'idée que ce dispositif relevait d'une hérésie. Les problèmes étaient tellement nombreux : il fallait mettre les élèves au travail, faire en sorte qu'ils s'intéressent aux activités, leur permettre d'atteindre certains objectifs ; mais également, qu'eux-mêmes acceptent de réussir : quand on est habitué à être regardé comme un élève en difficulté, il est difficile de réussir, car réussir signifie qu'on est capable d'aller plus loin encore, qu'on devra essayer de pénétrer dans un territoire inconnu. La peur peut alors conduire à éviter de réussir. Il fallait donc aussi lutter contre cette peur, une peur parmi tant d'autres. Le tutorat aurait peut-être permis de résoudre cette difficulté. Mais en réalité, elle n'a pas été traitée lors des entretiens avec les élèves, personne ne se sentant capable de le faire.

Enfin, il est usant de voir qu'un élève réussissait enfin à progresser, mais qu'au même moment, un autre décrochait : chacun évoluait à son rythme, et il fallait se battre en permanence.

L'absence de constance, que ce soit dans l'évolution du groupe, ou bien dans l'attitude des élèves face au travail ou encore, dans leur comportement, finissait, à la longue, par peser. Ne serions-nous donc jamais sereins ?

Non.

Fort heureusement, après une séance difficile ou plusieurs, tout basculait : les élèves se montraient intéressés et plus investis.

Surtout, un chiffre allait ramener les enseignants vers une autre réalité : huit. C'est le nombre d'élèves de cette classe qui ont obtenu leur brevet. En son for intérieur, chaque enseignant souhaitait qu'un maximum d'élèves l'obtienne. Nous osions rêver que deux, peut-être trois, en seraient capables ; mais huit nous aurait semblé irréaliste. Ce fut donc une surprise, une joie qui allait enfin permettre de se rassurer : non, tout le travail entrepris n'avait pas été vain. L'énergie, le temps, l'investissement à préparer les cours, à les réfléchir, les projets menés n'avaient pas été inutiles.

Et alors, d'autres éléments positifs ressurgirent : le sourire de certains élèves, contents d'être dans ce dispositif et de venir en classe pour y travailler ; les mains levées d'adolescents qui avaient appris, durant cette année, à s'affirmer, à gagner en assurance, à prouver qu'ils existaient ; la motivation de certains, réelle.

Non, cette année n'aura pas été inutile, puisqu'elle aura permis à certains élèves en décrochage de sortir la tête de l'eau.

Alors, échec ou non ? La déception parfois ressentie doit être relativisée : le dispositif n'était pas parfait, loin de là. Il y a eu des échecs ; mais conclure sur l'idée d'un échec là où des réussites sont avérées serait une erreur.

Alors, finalement, le bilan est-il plutôt positif ou négatif ? Faut-il poursuivre le dispositif ? Pour leur part, les membres de notre équipe ont tranché : ils ont signé pour une nouvelle année, cette fois avec le niveau quatrième...

Certes, l'expérience et l'analyse que nous en avons faites nous permettent de réajuster le projet. Nous avons précédemment montré qu'il nous fallait trouver d'autres pistes pour nous « donner de l'air » et par-delà trouver l'énergie pour continuer. Mais il n'y a sans doute pas que cela. Nous avons certainement progressé, chacun d'entre nous, dans l'acceptation de l'essence de nos métiers, vus comme métiers de l'humain : l'incertitude du fruit de notre travail, et donc l'impossibilité d'achever ce travail : « Nous n'arriverons jamais au bout. [...] En revanche pour penser nos actes, nous avons besoin de construire un savoir du vivant et du singulier qui compte avec l'incertitude, le hasard et la complexité. [...] assumer "l'impossible" comme bien précieux pour ne pas nous figer dans un état de théorie qui se prendrait pour une vérité intemporelle. »¹⁸ Nous avons sûrement intégré les propos de Loïc Chalmel « en pédagogie, il n'y a pas de réponses, il n'y a que des questions ».¹⁹

¹⁸ Mireille Cifali. *Métier " impossible " ? Une boutade inépuisable*. [www.mireillecifali.ch/Articles_\(1997-2002\)_files/boutade.pdf](http://www.mireillecifali.ch/Articles_(1997-2002)_files/boutade.pdf)

¹⁹ Directeur du LISEC, propos tenus lors du colloque *Idéki, Didactique et métiers de l'humain et de la relation* le 22 septembre 2012, wiki.uhp-nancy.fr/display/IUFMIDEKI

Dossier : « Donner pour sauver des vies »

Rencontre avec une donneuse

Le vendredi 6 avril, les élèves de 3ème 1 et de 3ème 6 ont eu la chance de rencontrer une donneuse d'organes. Marie-Pierre a donné un rein à son fils, Thomas, car les siens étaient atrophiés (trop petits) depuis sa naissance. Cette maman n'a pas réfléchi avant de prendre cette décision, aider son fils était une évidence.

L'opération a duré 3 heures 30. Marie-Pierre a eu mal pendant deux jours, puis elle a repris une vie normale. A présent, elle n'a plus qu'un seul rein, mais elle ne sent pas de différence.

Thomas vit mieux à présent, il fait même du sport ! Cette opération a rapproché cette mère et son fils. Cependant, Thomas culpabilise car si un jour son frère ou sa sœur a un problème de santé, leur mère ne pourra pas leur donner un rein.

Cette greffe n'est pas éternelle. Thomas devra certainement être à nouveau greffé dans 5, 10, 15 ou 20 ans selon la durée de vie du rein qu'on lui a transplanté.

Q, G et G, 3^{ème} 1



<http://www.dondorganes.fr>

Entretien avec le docteur DURIN, médecin à l'agence de biomédecine.

Le mercredi 2 mai, les élèves de 3ème 1 et de 3ème 6 ont rencontré le docteur DURIN qui est médecin à l'agence de biomédecine.

Elève : « Qu'est-ce que l'agence de biomédecine ? »

Docteur Durin : « L'agence de biomédecine est un établissement public. Ses missions concernent la transplantation d'organes, de tissus et de cellules. Elle intervient aussi dans les domaines de la procréation et de l'embryologie et de la génétique humaine ».

E : « Combien y-a-t'il de personnes en attente de greffe en France ? »

D : « Il y a environ 10 000 personnes en attente de greffe ».

E : « Quel est l'organe le plus greffé ? »

D : « Il s'agit incontestablement du rein. »

E : « Quelle est la greffe qui réussit le plus ? »

D : « Le taux de réussite le plus important concerne le rein »

E : « Est-ce qu'une personne en attente de greffe connaît son classement sur la liste d'attente ? »

D : « Non, elle ne connaît pas sa position dans la liste d'attente. »

E : « Comment les organes sont-ils transportés entre le donneur et le receveur ? »

D : « Certains comme les reins peuvent être transportés en train (à côté du conducteur), pour les autres, ils effectuent le trajet en avion ou en voiture. »

K et R, 3^{ème} 1

Rencontre avec Nathalie, coordinatrice hospitalière au CHU de Nancy.



Le jeudi 07 avril, nous (3^{ème} 1 et 3^{ème} 6) avons rencontré Nathalie, coordinatrice hospitalière, au sujet du don d'organes.

Elève : « Quels sont les organes que l'on peut greffer ? »

Nathalie : « Les organes que l'on peut transplanter sont le cœur, les poumons, le foie, les reins, le pancréas et les intestins. Les tissus que l'on peut greffer sont la cornée, la peau, le tendon, les os... »

E : « Quand peut-on donner un organe ? »

N : « Dans le cas d'un don après un décès, il faut que la personne soit en situation de mort encéphalique (le cerveau ne fonctionne plus) mais le cœur doit être encore en activité. On peut aussi donner certains organes de son vivant (exemple : un rein), il n'y a pas vraiment de limite d'âge, tout dépend de l'état de santé du donneur potentiel. »

E : « Peut-on greffer un organe d'adulte dans un corps d'enfant et inversement ? »

N : « C'est possible mais tout dépend de la taille de l'enfant ».

E : « Combien de personnes sont greffées par an ? »

N : « Il y a environ 4400 personnes greffées par an en France. »

E : « Y a-t'il une limite d'âge pour donner un organe ? »

N : « Non, il n'y a pas de limite, tout dépend de l'état de l'organe. Cependant, on prélève rarement le cœur et les poumons chez des personnes de plus de 60 ans ».

E : « Comment éviter le rejet de l'organe par le corps du receveur ? »

N : « En prenant des médicaments (immunosuppresseurs) à vie. Ces médicaments réduisent l'action de certains globules blancs (cellules de défense de notre organisme) ».

D et R, 3^{ème} 1

Classe de 3^{ème}1

Objectifs de l'année

Réussir son orientation.

Obtenir le Socle Commun de Connaissances et de Compétences.

Des buts plus généraux

Apprendre.

Réfléchir.

Se cultiver pour communiquer, pour avoir des sujets de conversation.

Devenir plus intelligent.

Code de Vie de la classe de 3^{ème}1

Je respecte les autres (je les écoute – élèves et professeurs, je lève le doigt pour prendre la parole, je ne rigole pas quand un autre parle, je ne fais pas l'imbécile, je n'utilise pas de téléphone, je respecte le matériel mis à ma disposition sans le prendre à d'autres, etc.)

J'apporte mon matériel, je fais mes devoirs.

Représentations initiales des élèves

3^{ème}1

Le 6 septembre 2011

1. Pour moi, l'école, c'est ...

X

Nul. Nul, mais on en a besoin. Nul et bien.

Pas intéressant. Chiant. Ça sert à rien. Ennuyant (2).

Mes amis.

Retrouver mes copains.

Un moyen d'apprendre. Pour apprendre. Important pour pouvoir faire ce qui me plaît plus tard. Pour s'en sortir plus tard, avoir un boulot, apprendre des choses.

Fait pour m'aider.

2. Moi, à l'école, ...

Je m'ennuie (2). Je m'embête. Je m'ennuie et je m'amuse.

J'ai pas envie de travailler. Pas envie de travailler.

C'est dur.

J'aime pas vraiment l'école car j'ai du mal à travailler. J'ai beaucoup de difficultés. J'ai des mauvaises notes. Je ne comprends rien.

J'apprends.

Je compte mieux travailler (2).

Je me sens bien.

Je me sens bien surtout avec mes copains.

3. Pourquoi est-ce que je pense être dans cette classe ?

Ma moyenne est trop basse. J'ai eu une mauvaise moyenne en 4^{ème}. J'avais une mauvaise moyenne et je faisais le bazar.

Je travaille pas assez bien (2). J'ai pas assez bossé l'année dernière. Je n'ai pas travaillé suffisamment en 4^{ème}.

J'ai du mal avec ...

J'ai des difficultés (2). Dans certaines matières, j'ai du mal à comprendre.

Pour mieux travailler.

Pour améliorer mes notes (2).

Pour un peu me rattraper.

Pour moins être avec les élèves trop dérangeants.

4. Qu'est-ce que j'attends de cette classe ?

Je dois m'améliorer. Avoir de meilleures notes.

Qu'elle s'améliore par rapport à celle que j'étais l'année dernière.

Mieux travailler et avoir mon brevet. Avoir mon brevet.

Mieux me rattraper dans cette classe, c'est pour ça que je l'ai choisie.

D'être mieux accompagné. De l'aide.

Qu'il soit gentil avec moi et mes camarades.

Rien (4). Rien du tout.

Exemple de grille utilisée en Anglais

SEQUENCE I : PARLER DE SOI ET DE SON ENVIRONNEMENT

Descriptif des objectifs dans les différentes activités langagières

NOM DE L'ELEVE :

<u>OB E! "#\$%</u>	<u>! onnaissances re&' ises</u>	<u>(c&' is le :</u>
<u>PRISE DE PAROLE EN INTERACTION</u>		
) e pe' * dire &' i je s' is et o+ j', abite	<i>M- na. e is/// 0 #'. /// # live at 0 in/// M- telep, one n'. ber is.../ 0 M- e). ail is/// 1 ponct' ation dans le langage internet</i>	
) e pe' * dire o+ et &' and je s' is né2e3 et . a nationalité	<i># 4as born in 1 lie' 0 on 1 date Ele. ents po' r la date #. 1 nationalité</i>	
) e pe' * dire co. . ent je vais et de. ander 5 &&' n co. . ent il va) e pe' * sal' er et prendre congé	<i>6o4 are -o' 7 #'. 1 feelings 8reetings \$or. 'les de politesse</i>	
) e pe' * présenter &&' n	<i>" , is is/// 6e 0 %, e is/// 6e 0 %, e lives at///in/// 6e 0 %, e 4as born in 0 on/// 6e 0 %, e is 1 nationalité09ge</i>	
) e pe' * répondre 5 des &' estions si. ples	<i>: , at's -o' r na. e 0 tel nb 7 : , ere do -o' live7 : , en 0: , ere 4ere -o' born7 ! an -o' /// 7 6o4 4ell ///7 : , at color///7 6o4 tall///7 1 descrip, -s : , at do -o' li; e7</i>	
) e pe' * poser des &' estions si. ples et éc, anger des idées si. ples	<i>M<. es &' estions &' e ci)dess's Voc "alents 0 "astes 0 Description =, -si&' e</i>	
<u>COMPREHENSION ORALE</u>		
) e pe' * co. prendre des &' estions s' r . on identité et . on adresse	<i>: , ere do -o' live 7 : , at's -o' r... 7</i>	
) e pe' * co. prendre ' n dialog' e si. ple	<i>#dentité 0 "alents 0 8o>ts Description p, -si&' e</i>	

) e pe' * co. prendre 'n n'. éro de télép, one o' 'n e). ail	<i>No. bres =onct'ation infor. ati&'e</i>	
--	---	--

PRODUCTION ECRITE

) e pe' * copier des . ots o' des p, rases si. ples so' s la dictée	<i>Dictée de . ots rég' lières</i>	
) e pe' * re. plir 'n for. 'laire s' r . on identité	<i>!atégories de &' estionnaire : #dentité? 8o>ts...</i>	
) e pe' * trans. ettre par écrit des renseigne. ents si. ples	<i>#dentité? talents 8o>ts? Description =, -si&'e Lettre 5 correspondant</i>	
) e pe' * décrire . a fa. ille 0 . es a. is	<i>Voc de la fa. ille? VB Etre0 ! an 0 6ave 0 Li; e Description p, -si&'e</i>	

COMPREHENSION ECRITE

) e pe' * co. prendre 'ne lettre personnelle co' rte	<i>Lettre t-pe @ (pplication for. A : Be 0 ! an 0 6ave? "alents...</i>	
) e pe' * co. prendre 'n renseigne. ent spécifi&' e	<i>Description p, -si&'e 5 associer 5 des i. ages</i>	

PRODUCTION ORALE EN CONTINU

) e pe' * . e présenter	<i>#dentité</i>	
) e pe' * parler de . es talents	<i>! an et la notion de capacité 6obbies 0 talents</i>	
) e pe' * parler de . es go>ts	<i>Li; es 0 Disli; es 1 V)ing 6obbies 0 "alents 0 \$ood</i>	
) e pe' * . e décrire	<i>Description =, -si&'e? Be 0 6ave</i>	