

les

dossiers

Enseignement scolaire

Appréciation des pratiques
et des organisations
pédagogiques de quatre
structures expérimentales
Année scolaire 2003-2004

171 [novembre 2005]

ministère
éducation
nationale
enseignement
supérieur
recherche



les dossiers

Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation et de la prospective

Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation et de la prospective
61-65 rue Dutot 75732 Paris Cedex 15

Directeur de publication : **Claudine PERETTI**

les dossiers

Responsables de ce numéro : **Nicole BRAXMEYER**
et **Chi-Lan DO**

DEP – Bureau de l'édition
Service ventes
61-65 rue Dutot 75732 Paris Cedex 15
Téléphone : 01 55 55 72 04

Prix : 15 euros

Centre de documentation de la DEP
Téléphone : 01 55 55 73 58
01 55 55 73 61

***Appréciation des pratiques
et des organisations
pédagogiques de quatre
structures expérimentales***

Année scolaire 2003-2004

Nicole BRAXMEYER et Chi-Lan DO

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation et de la prospective

Avant-propos

Si l'observation des pratiques pédagogiques est relativement répandue au sein du système éducatif, il n'en est pas de même des innovations pédagogiques et des structures expérimentales.

Le manque de visibilité des premières et le caractère marginal des secondes expliquent sans doute cette lacune.

Aussi, la direction de l'enseignement scolaire a-t-elle demandé en 2002 à la direction de l'évaluation et de la prospective d'essayer de définir une méthode d'évaluation appropriée.

Le dossier qui est publié aujourd'hui présente les résultats de ce travail d'investigation à travers l'appréciation des pratiques et organisations pédagogiques de quatre structures expérimentales.

Appréciation et non pas évaluation. Les auteurs qui ont procédé, en juin 2004, à la fois à des questionnements écrits auprès des principaux acteurs dans ces structures et à l'observation in situ de séquences de cours et de réunions ne prétendent pas, en effet, en avoir mesuré l'efficacité. Leur constat est prudent et nuancé.

Elles font part de leurs doutes, de leurs interrogations, et mettent en évidence de façon fine et vivante, sans pour autant abuser des citations, l'investissement des enseignants et des équipes éducatives pour appréhender l'élève dans sa globalité, individualiser réellement l'enseignement, rendre confiance aux élèves et les motiver, dialoguer avec les familles, décloisonner structures et disciplines, inventer de nouvelles modalités d'évaluation et améliorer ainsi les performances des élèves.

Elles montrent aussi les difficultés de ce type de démarche : la conception large du métier d'enseignant et d'éducateur qu'elle suppose, la distanciation avec l'exercice professionnel qu'elle nécessite pour être efficace, distanciation aussi nécessaire que difficile à créer, le risque que l'aide à l'élève ne se transforme en assistanat, la frontière ténue entre structure expérimentale et ghetto.

Elles apportent, enfin, un début de réponse à deux questions fondamentales :

- ce type de démarche permet-il d'améliorer les résultats scolaires des élèves ?
- les expérimentations sont-elles transposables ?

Sur la première, la réponse est clairement positive : les élèves sont plus responsables, plus motivés, travaillent plus et mieux et les résultats scolaires, mesurés par la réussite aux examens, s'améliorent. Le caractère positif de ce résultat montre cependant ses limites : les élèves qui ont bénéficié de ce type d'encadrement peinent à se réinsérer dans des structures « normales », ne se montrent pas suffisamment autonomes, restent stigmatisés par leur parcours antérieur.

Sur le second, même si les acteurs de ces innovations les estiment transposables et si l'on pourrait souhaiter qu'elles le soient, on ne peut que constater que, compte tenu des conditions que suppose leur mise en œuvre, elles ne sont que partiellement transposables. Il est intéressant de noter que toutes ne nécessitent pas des moyens « hors normes » : imagination et bonne volonté peuvent suffire à mettre en place et à pérenniser une partie d'entre elles.

Cette étude constitue une source d'information et de réflexion pour les enseignants, les équipes éducatives et les inspecteurs qui souhaiteraient, eux aussi, améliorer les pratiques professionnelles au sein du système éducatif.

La directrice de l'évaluation
et de la prospective



Claudine Peretti

Remerciements

La Direction de l'évaluation et de la prospective remercie tout particulièrement :

- les coordonnateurs académiques du dispositif de soutien à l'innovation, pour le travail de préparation et de suivi des visites sur les sites,
- les équipes enseignantes et les équipes éducatives des quatre structures expérimentales pour leur accueil, leur disponibilité et l'intérêt professionnel qu'elles ont porté à cette observation,
- les élèves qui se sont prêtés aux entretiens avec conviction.

SOMMAIRE

Présentation de l'étude	9
Problématique	9
Méthodologie	9
I - Identification d'éléments innovants communs	11
1 - Le travail en concertation de l'équipe pédagogique	11
2 - Des enseignements découpés en modules de séquences avec possibilité de choix..	15
3 - Le système de groupes de tutorat.....	17
II - Identification d'éléments spécifiques	25
1 - La liaison écoles - collège organisée autour d'ateliers	25
2 - L'apprentissage de la citoyenneté	29
3 - L'apprentissage de la responsabilité	32
4 - Une approche différente de l'évaluation des élèves	34
III - Bilan d'appréciation	37
Réseau d'écoles et du collège de Tullins (38)	39
Collège expérimental Anne Frank - Le Mans (72).....	45
Collège - Lycée expérimental - Hérouville Saint Clair (14)	51
Lycée Polyvalent de l'Essouriau - Les Ulis (91).....	55
Conclusion	61
Annexes – outils méthodologiques	65
Réseau d'écoles et du collège de Tullins (38)	67
Collège expérimental Anne Frank - Le Mans (72).....	69
Collège - Lycée expérimental - Hérouville Saint Clair (14)	75
Lycée Polyvalent de l'Essouriau - Les Ulis (91).....	81

PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE

Problématique

La Direction de l'enseignement scolaire (DESCO) soutient une vingtaine d'écoles et d'établissements du second degré, dits "structures expérimentales", ayant mis en place une organisation dérogatoire et des pratiques pédagogiques innovantes pour répondre à des besoins identifiés et spécifiques. L'évaluation de ces structures est une préoccupation majeure du dispositif de soutien à l'innovation et des pôles académiques responsables du suivi des différentes actions.

Dès 2001, la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) a été sollicitée pour faire partie d'un groupe de travail chargé par la DESCO de concrétiser les pistes précédemment explorées en matière d'évaluation des innovations pédagogiques, ainsi que d'amorcer une réflexion sur la méthodologie de l'évaluation des structures expérimentales. Il s'agissait en particulier de se doter des moyens d'apprécier :

- la mise en œuvre concrète des objectifs présentés dans les projets ;
- les pratiques observables en référence aux pratiques et objectifs déclarés ;
- l'évolution des pratiques pédagogiques dans ces établissements à l'organisation particulière ;
- les régulations nécessaires en fonction des écarts entre objectifs visés et objectifs atteints.

Au cours des années 2002 et 2003, le bureau de l'évaluation des pratiques et des politiques en matière d'éducation et de jeunesse - DEP C3 a pu, dans le cadre des travaux de ce groupe, largement contribuer à faire avancer la réflexion sur les outils d'appréciation des objectifs et caractéristiques de fonctionnement des structures expérimentales ; de ce fait, la DESCO a formulé en octobre 2003 une demande de poursuite de collaboration pour l'année 2004. "*L'appréciation des pratiques et organisations dans des structures expérimentales*" a donc été inscrite au programme de travail 2004 de la DEP.

A l'issue d'une réunion de travail organisée en présence des coordonnateurs académiques pour les innovations, et avec l'accord préalable des recteurs et des équipes éducatives concernées, il a été possible de retenir, parmi la vingtaine de structures répertoriées, trois établissements du second degré dont les pratiques et organisations ont été observées en fin d'année scolaire 2003-2004 (du 13 mai au 1^{er} juin) :

- Le Collège expérimental Anne Frank - 72100 Le Mans
- Le Collège - Lycée expérimental - 14200 Hérouville Saint-Clair
- Le Lycée Polyvalent de l'Essouriau - 91940 Les Ulis

Une quatrième structure, composée du réseau d'écoles de secteur et du collège de Tullins, dans l'académie de Grenoble, a été observée à la rentrée scolaire 2004-2005 (16 et 17 septembre).

Le nombre des structures retenues a été nécessairement restreint pour des raisons de faisabilité, nécessitant des déplacements ainsi que l'élaboration de questionnaires et de guides d'entretien adaptés à chacun des sites considérés.

Pour faciliter la lecture, chaque structure est désignée par un sigle : **REC** (Réseau d'écoles et du collège de Tullins), **CAF** (Collège Anne Frank), **CLE** (Collège Lycée Expérimental à Hérouville Saint-Clair) et **LPO** (Lycée Polyvalent aux Ulis).

Méthodologie

La méthodologie a consisté à construire des outils d'appréciation adaptés aux caractéristiques de fonctionnement de chacune des quatre structures expérimentales retenues, dans le but d'identifier et de décrire :

Les éléments innovants qui traversent

- l'organisation spatiale et temporelle des enseignements
- les contenus de programme,
- les relations au sein de la communauté éducative (entre les enseignants, entre les enseignants et les élèves, avec d'autres membres de l'équipe éducative, avec les parents),
- les modalités d'implication des élèves dans leur apprentissage.

Les éléments spécifiques de chaque structure

Il s'agit :

- d'une part d'analyser les regards croisés des membres de l'équipe éducative, des enseignants, d'élèves et de parents sur des aspects caractéristiques de la structure,
- d'autre part d'étudier un élément particulier du site qui en fait un lieu d'innovation et d'expérimentation :
 - . la liaison écoles-collège organisée autour d'ateliers (REC) ;
 - . l'apprentissage de la citoyenneté (CLE) ;
 - . l'apprentissage de la responsabilité des élèves (LPO) ;
 - . une approche différente de l'évaluation des élèves (CAF).

Des outils d'investigation de forme commune mais de contenu adapté à la spécificité de chaque site, ont été mis au point : (voir exemples en annexe 5)

- Guides d'entretien avec :
 - . les corps d'inspection (REC),
 - . le proviseur de lycée (LPO),
 - . le chargé de direction (CLE) ou le principal de collège (REC et CAF),
 - . les enseignants, des membres de l'équipe éducative (REC, CAF, CLE, LPO),
 - . des élèves, parents d'élèves (REC, CLE, LPO) ;
- Questionnaires destinés à recueillir les opinions "croisées" d'enseignants et d'élèves :
 - . la totalité des enseignants concernés du CAF et de la classe de terminale STT modulaire en responsabilité du LPO, plus de la moitié (26 sur 40) des enseignants du CLE ;
 - . la presque totalité des élèves de la terminale STT modulaire en responsabilité du LPO (18 élèves sur 21), plus du quart des élèves du CLE (67 élèves, tous niveaux représentés), 15 (sur les 100) élèves du CAF, tous niveaux représentés.

Sur place, il a été procédé aux observations suivantes :

- Observation de séquences de cours (CAF et LPO) ;
- Observation de réunions de concertation de l'équipe pédagogique (CAF et CLE).

Afin de garder le maximum de distance et d'objectivité, aucun contact préalable n'a eu lieu entre les équipes éducatives et les chargées d'études avant leur venue sur le terrain. Dans les quatre cas, l'accueil qui leur a été réservé a été excellent et a contribué à faciliter les observations, entretiens et le renseignement des questionnaires.

I - IDENTIFICATION D'ÉLÉMENTS INNOVANTS COMMUNS

Les quatre structures expérimentales étudiées comportent des points communs qui sont autant d'éléments innovants à prendre en considération et à analyser dans une optique transversale.

Tout d'abord, il ne peut y avoir de projet collectif sans travail partagé de personnes qui en sont porteuses ou qui y adhèrent. Il est donc logique de retenir comme premier élément commun aux quatre sites le travail en concertation des équipes pédagogiques. Qu'il se limite à l'équipe pédagogique d'une classe, qu'il s'étende à un réseau d'enseignants - de statuts différents et intervenant dans des structures différentes - ou qu'il soit le fondement même du fonctionnement d'un établissement, le travail en équipe est le socle sur lequel s'élabore l'expérimentation.

La priorité demeure, d'évidence, l'enseignement des différentes disciplines puisque c'est la fonction primordiale des enseignants. Dans le cadre des quatre structures, les programmes d'enseignement sont « revisités » : on verra comment cette relecture attentive et orientée selon un objectif collectif entraîne une programmation plus systématique et modulaire des enseignements de chaque discipline. Elèves et enseignants semblent y voir plus clair dans le travail à accomplir, le chemin à parcourir, les échéances à respecter. C'est un parcours plus rassurant pour tous qui se dessine.

Le souci de la réussite de tous les élèves, la nécessité de l'aide à leur apporter dans leurs apprentissages et formation entraînent la mise en place d'un suivi individualisé des élèves qui prend - au moins dans trois structures - la forme du tutorat. Redonner confiance, déjouer les conflits, réguler le travail, baliser les parcours, orienter les élèves selon leurs besoins vers les personnels compétents, tels sont les différents objectifs que se donnent les tuteurs à l'égard de leur groupe de « tutorés ».

1 - Le travail en concertation de l'équipe pédagogique

Le travail en concertation est une constante qui réunit les équipes pédagogiques de manière régulière. Au Collège Anne Frank (CAF) et au Collège-Lycée expérimental (CLE), la concertation entre les enseignants est instituée et inscrite dans l'emploi du temps ainsi que dans les services des enseignants et de l'équipe éducative au complet. Dans le réseau d'écoles et de collège de Tullins (REC) et en ce qui concerne la classe de terminale STT modulaire du Lycée Polyvalent des Ullis (LPO), les réunions collectives se font sur le temps du repas ou en fin de journée.

Les quatre structures reposent sur un projet collectif

Dans les quatre sites expérimentaux étudiés, les enseignants ont été recrutés sur la base du volontariat (CLE et CAF) ou se sont engagés sur un projet collectif autour d'une classe ou d'un réseau. Travailler autrement, enseigner autrement, évaluer autrement, éduquer autrement, s'organiser autrement sont des intentions s'inscrivant dans un projet collectif, éducatif et pédagogique fondé sur la concertation et le travail en équipe.

Le projet collectif repose sur un besoin d'élargir le champ professionnel

Les enseignants se sont portés volontaires de manière individuelle mais tous sont mus par un fort intérêt professionnel. En effet, des éléments de professionnalité communs aux quatre sites peuvent être dégagés. Il s'agit, en proposant une organisation et un contenu pédagogiques et éducatifs alternatifs, de :

- se centrer sur les élèves pour en avoir une connaissance à la fois plus approfondie et plus globale et pour appréhender de manière plus efficace leurs apprentissages ;
- rompre avec l'attitude souvent individuelle et solitaire du travail des enseignants : « *on sort de l'isolement* » ; « *cela permet de se sentir bien* » ;
- s'habituer et se former à l'analyse des situations et des pratiques professionnelles : avec l'aide de psychologues (CAF et CLE) présents lors des séances de concertation, avec l'appui de l'équipe « Valorisation des innovations » de l'académie de Versailles pour l'aide à la

formalisation des pratiques (LPO), avec l'organisation du réseau et l'accompagnement d'un chercheur pour le REC ;

- pratiquer des échanges et clarifier sa pratique : « *on est obligé d'être clair avec sa propre pratique* » ; « *on gagne en rigueur et en clarté* » ; « *on est obligé d'explicitier ce que l'on fait* » ;
- rechercher des solutions aux problèmes : « *on sort du discours de la plainte* » ;
- s'engager sur de nouvelles fonctions, de nouvelles compétences et répartir les rôles de manière différente : tutorat, aide, accompagnement, médiation, coordination, communication.

C'est bien d'une conception élargie de la profession enseignante qu'il s'agit, avec la prise de risque que cela suppose : « *être constamment sous le regard des collègues, être plus exposé qu'ailleurs* » selon les dires d'un enseignant ; « *de travailler entre professionnels* » selon les propos d'une assistante sociale.

Au CAF et au CLE, la concertation et le travail en équipe concernent l'établissement en entier

Dans ces deux structures expérimentales, les heures de concertation hebdomadaires sont obligatoires et concernent l'ensemble de l'équipe éducative.

Au CAF, une équipe de 11 enseignants (professeurs de collège, un instituteur, une documentaliste) encadrent les élèves avec le conseiller principal d'éducation, le principal du collège, un membre du personnel technique ouvrier et de service (ATOS) et la gestionnaire/secrétaire. L'équipe est complétée par un aide éducateur, une surveillante et un assistant d'éducation. L'infirmière, affectée aux deux collèges, est intégrée à l'équipe, ainsi l'enseignant de SVT a monté l'information des élèves sur la santé avec sa participation ; au cours d'un entretien, celle-ci a souligné que le profil particulier des élèves, leur fragilité et leur violence contenue rendent le travail en commun indispensable ; elle affirme ne concevoir son rôle devant les élèves qu'en équipe et de manière complémentaire en associant également la CPE et l'assistante sociale.

Chaque mardi a lieu la séance de concertation de 3 heures de l'équipe au complet. Elle se déroule dans la salle des professeurs et les élèves sont libérés pendant ce temps. Un psychologue a pour tâche de réguler les conflits ou d'apporter son regard professionnel sur des cas particuliers d'élèves. Le jour où le CAF a été visité, la séance de concertation réunissait les professeurs, un parent d'élève, la conseillère d'orientation-psychologue et deux enseignantes candidates au remplacement d'un départ. La séance s'est déroulée dans une atmosphère de très grande transparence dans la prise de parole et dans la présentation du bilan des activités. Tous les points de discussion et les relevés de conclusion ont été saisis immédiatement sur ordinateur pour l'élaboration du compte-rendu.

Les thèmes à l'ordre du jour de cette séance reflètent la large palette des points abordés :

- les devoirs et les retenues des élèves ;
- le conseil du collège et la gestion des conflits ;
- le projet « radio » ;
- la visite de l'inspecteur d'anglais ;
- les rendez-vous avec les tutorés ;
- les inscriptions pour la rentrée 2004-2005 ;
- l'attribution des « brevets » (descriptif d'une compétence ou d'une tâche observée).

Au CLE, la responsabilité de l'équipe est l'un des principes fondateurs du projet (projet d'établissement 2004/2007). La concertation et le travail en équipe se manifestent à plusieurs niveaux :

- L'instance collégiale de direction se réunit une fois par semaine et se compose de 11 personnes élues par l'équipe pédagogique. Elle est garante du bon fonctionnement quotidien de l'établissement et elle organise la concertation hebdomadaire. Elle incite à la rotation des tâches.
- La concertation qui fait partie du service des enseignants, est obligatoire une fois par semaine pendant trois heures, comme au CAF. Au cours de cette séance sont prises les décisions sur les questions pédagogiques ou institutionnelles.

Au sein de l'équipe de direction, chaque enseignant a un rôle particulier fondé sur le partage des responsabilités et les interventions collégiales, tant du point de vue de la gestion des tâches administratives que du point de vue de la pédagogie. L'équipe dispose même d'un « abécédaire » des tâches affectées à l'équipe de direction. Ce document constitue à la fois une sorte de référentiel et un glossaire récapitulant un ensemble de définitions et de fonctions qu'il est nécessaire de connaître dans un établissement scolaire.

Les tâches administratives et de gestion sont partagées entre :

- Le professeur de mathématiques : il pilote le projet pédagogique et il est également tuteur de mathématiques pour les classes de première et de terminale. Il a été récemment élu pour assurer la fonction de « chef d'établissement » à la rentrée 2004.

- Le professeur de technologie : il est responsable depuis 1996 des relations extérieures et de la communication interne ; à ce titre il s'occupe de la rédaction d'une feuille d'information ; il a été élu pour assurer la fonction d'adjoint au chef d'établissement à la rentrée.

- Le professeur de français, également coordinatrice de cycle 6^{ème} /5^{ème}. A ce titre, elle organise les activités d'enseignement dès le mois de juin (répartition des élèves dans les groupes, organisation de l'aide au travail – AT -), des rencontres avec des personnes extérieures (les pompiers par exemple) ; elle prépare la feuille d'information sur le bilan et les conseils de cycle ; elle organise la rencontre avec les élèves dans le cadre des sanctions par exemple - travaux d'intérêt général – et de la gestion des conflits... ; de ce fait, elle est présente aux conseils de discipline ; elle s'occupe aussi du contact avec les familles, gère les absences des professeurs.

- Le professeur de philosophie : elle est chargée des relations avec les services institutionnels (rectorat, inspection académique...).

Le partage des tâches d'enseignement s'effectue en concertation dans le cadre des semaines interdisciplinaires qui reposent sur le travail en équipe. Le rapport aux élèves qui sont davantage responsabilisés et impliqués oblige à aborder les notions de manière différente. Par exemple, le calcul des probabilités chez Pascal fait intervenir conjointement le professeur de mathématiques et le professeur de philosophie. Le tutorat instaure une "*concertation obligée*" entre les professeurs et nécessite un suivi collectif des élèves, à la fois en terme de gestion (suivi des choix et des besoins des élèves) et du point de vue pédagogique (suivi et organisation des apprentissages).

A la rentrée 2004, des évolutions se dessinent : le chef d'établissement et son adjoint bénéficieront de dix heures de décharge pour assurer leurs fonctions et conserveront le restant en temps d'enseignement ; l'équipe sera toujours collégiale mais avec une plus grande variété de temps de présence et de fonction ; le but est de faciliter les relations avec l'institution. Des fonctions nouvelles apparaissent : responsable d'atelier, pilotage du projet, formateur IUFM, etc...

Au LPO et dans le REC, la concertation et le travail en équipe impliquent un nombre plus restreint d'enseignants et de personnels

Au LPO, l'équipe pédagogique concernée par la classe de terminale STT modulaire en responsabilité se réunit une fois par mois. Le temps de concertation est donc moins fréquent et moins structuré qu'au CLE ou au CAF.

C'est au cours de ces réunions que se construit le projet et se met en place l'organisation du voyage d'intégration. Le travail en équipe permet d'élaborer la fiche de gestion du travail élève/professeur ; cette fiche-module est remise aux élèves selon un modèle identique pour tous les enseignements ; elle contient le calendrier indiquant les dates et la nature des évaluations (intermédiaires ou finales), le plan du cours ; les objectifs et les compétences à acquérir ; le travail pour les élèves non inscrits; les documents distribués, une bibliographie.

Dans le REC, l'expérimentation repose sur le projet de mise en réseau des écoles et du collège du même secteur. Là encore, le travail en équipe constitue le socle du projet puisqu'il s'agit de faire travailler ensemble des enseignants du premier degré et des enseignants du second degré. « *Les enseignants du secteur de Tullins et les membres de l'équipe éducative, les personnels de direction et ceux d'inspection, du premier et second degré (collège), cherchent, ensemble, à résoudre un même problème qui représente un enjeu fort pour l'efficacité et l'équité du système éducatif* » (Evaluation intermédiaire du réseau, juin 2003).

En effet, la mise en réseau d'ordre organisationnel et pédagogique est pilotée par un conseil pédagogique de réseau qui comprend le principal du collège, l'IEA adjoint de l'inspecteur d'académie, un IA-IPR, l'IEA de la circonscription, une conseillère pédagogique du premier degré, un enseignant coordonnateur pour le collège, un enseignant coordonnateur pour les écoles et les enseignants coordonnateurs des ateliers de travail, au nombre de six. Les thèmes de ces ateliers, autour desquels s'organise la vie du réseau, ont été définis lors de la première rencontre collège-écoles à la rentrée 2001. Chaque atelier est animé par une coordination « bipolaire » : un professeur d'école et un professeur du collège ou un autre professionnel intervenant dans le champ scolaire (assistante sociale, conseillère d'orientation-psychologue, psychologue scolaire). Mais mises à part les réunions institutionnelles de lancement et de début d'année, les réunions communes se déroulent hors du temps scolaire, c'est-à-dire sur l'heure du repas ou après 17 heures.

Les effets positifs de la concertation en terme de professionnalité

Les entretiens collectifs avec les enseignants des quatre structures expérimentales font apparaître une convergence de points de vue sur divers aspects ou résultantes de la concertation :

- Un regard plus positif sur le métier d'enseignant, avec la satisfaction de trouver des solutions et de produire des outils communs.
- La construction d'une culture commune grâce par exemple aux coordinateurs que l'on désigne sous le terme de « *traducteurs* » (REC).
- La rupture avec l'isolement géographique et institutionnel : « *travailler dans un contexte local structuré, organisé, et pas seulement sur des bonnes volontés* » (l'assistante sociale du REC)
- La rupture avec l'isolement professionnel : au CAF, l'analyse du questionnaire destiné aux enseignants indique que 7 professeurs sur 11 déclarent apprécier le plus, dans ce qui permet le travail en équipe, « *la réflexion individuelle et collective sur votre propre travail et celui de l'équipe* ». Au REC les enseignants parlent de « *continuité didactique, pédagogique et continuité des valeurs* » ; « *on se connaît entre professionnel* ». Au LPO un enseignant affirme : « *J'ai beaucoup appris grâce au travail en équipe* » ;
- La découverte et l'estime mutuelle après la méfiance et la crainte, « *le plaisir de travailler ensemble* » ;
- L'habitude des échanges : « *On n'hésite plus à communiquer par mail ou par téléphone* » (REC) ;
- Un regard positif et plus global sur les élèves car se focalisant moins sur une discipline ;
- L'implication des élèves et des parents (au sens où tous sont au courant et donc plus confiants) ;
- La découverte mutuelle des élèves au cours des échanges et des rencontres entre le premier et le second degré au REC.

Paradoxalement, des interrogations subsistent sur l'efficacité de la démarche commune

La concertation est un espace de réflexion permettant aux enseignants d'élaborer des démarches constructives en terme de professionnalité, il est aussi un espace d'expression des interrogations sur l'efficacité de leurs tâches. Ainsi, des enseignants, même satisfaits de ce que la concertation leur permet d'offrir aux élèves, peuvent avoir la désagréable impression de manquer d'efficacité malgré leur surinvestissement dans le travail : « *efficacité mais surinvestissement* » ; « *le projet donne de bons résultats mais repose trop sur les efforts, l'investissement de l'équipe pédagogique* ».

Par ailleurs, certains constatent, au vu des résultats obtenus par leurs élèves, qu'ils contribuent involontairement à creuser les écarts entre ceux qui bénéficient d'expériences de réseau et ceux qui n'en bénéficient pas : « *on creuse les écarts* » disent des professeurs de collège du REC. Par exemple, les élèves qui, à l'école, ont bénéficié des échanges dans le domaine des langues, ont acquis à leur entrée en sixième une avance par rapport à ceux qui n'en ont pas bénéficié. Cette avance n'est pas mise à profit tant que le groupe-classe entier n'est pas parvenu au même niveau.

Quant au groupe d'enseignants porteurs du projet de la classe de terminale modulaire au LPO, il a le sentiment amer d'entretenir les élèves dans l'illusion : ceux-ci se réconcilient avec le travail scolaire, ils obtiennent leur baccalauréat, mais leur dossier de candidature à des poursuites d'études est rejeté au seul examen de leurs livrets scolaires remontant à une période où ils étaient en échec.

La priorité du travail en concertation est ressentie comme une nécessité par la plupart des enseignants. Beaucoup, quelle que soit leur structure d'appartenance, déplorent ne pas être suffisamment soutenus par l'institution et expriment une forte demande de reconnaissance professionnelle, essentiellement en terme de temps dégagé pour travailler en commun.

2 - Des enseignements découpés en modules ou séquences avec possibilité de choix

Si les établissements expérimentaux bénéficient de mesures dérogatoires en ce qui concerne leur organisation, le recrutement des élèves et des enseignants, tous se réfèrent aux instructions officielles quant aux programmes d'enseignement. Néanmoins, l'organisation pédagogique offerte aux élèves diffère sensiblement de celle qui prévaut dans les établissements traditionnels.

L'objectif commun aux structures expérimentales visitées est de proposer une pédagogie alternative qui implique l'élève dans ses apprentissages par deux moyens : les programmes et l'organisation pédagogique. Par la force des choses, il s'agit de plus en plus souvent d'impulser ou de maintenir le goût d'apprendre chez des jeunes en difficulté scolaire, psychologique ou sociale, en les responsabilisant au travers de leurs choix, de leur engagement. En regard, l'équipe enseignante s'engage, elle aussi, en se donnant les moyens d'indiquer le plus clairement possible aux élèves les savoirs et les savoir-faire à acquérir, les savoir-être à développer et les évaluations à passer.

Les programmes sont découpés en modules ou séquences ou cours « massés »

Cette volonté d'en découdre différemment avec les programmes suppose de la part des enseignants d'abord d'opérer des choix quant à leur découpage - en terme de contenu et d'objectifs - puis d'organiser ce découpage afin de proposer aux élèves une palette cohérente de séquences ou modules. La linéarité des programmes est donc revue et redéfinie. Dans deux établissements (CAF et CLE), ce travail préalable s'effectue à la fin de l'année scolaire précédente afin que l'organisation puisse être mise en œuvre dès la rentrée suivante.

Les caractéristiques suivantes ont pu être dégagées de cette approche :

- La programmation annuelle est organisée en modules ou séquences qui s'étalent sur trois à 5 semaines

Au LPO, l'équipe pédagogique a adopté une définition du terme « module » : un module est une unité constitutive d'un ensemble du programme ; il s'agit du découpage du programme en sous-ensembles organisés et structurés. Un module forme un tout en terme de savoir, savoir-faire et comportement et dure 3 ou 4 semaines. Tous les modules ont une présentation normalisée, lisible. Les élèves ont des repères sous forme d'objectifs à atteindre avec des échéances. Les enseignants donnent aux élèves des supports de cours, des références bibliographiques pour travailler seul ou en classe selon leurs choix. Les évaluations ont lieu à chaque fin de module.

Les élèves s'inscrivent aux modules de leur choix et contractent un engagement d'assiduité aux cours et aux évaluations qui suivent. Ainsi dans le questionnaire écrit, renseigné par 18 élèves, 16 d'entre eux déclarent que c'est l'engagement d'assiduité qui les fait s'inscrire aux modules. Cet engagement semble bien avoir un effet stimulant dans la responsabilisation. Les élèves qui décident de préparer un module « en autonomie », c'est-à-dire seuls, s'engagent à participer obligatoirement à l'évaluation. Quinze élèves ont déclaré avoir participé régulièrement à l'évaluation. Ainsi pour l'année 2003-2004 et selon les réponses au questionnaire, sept d'entre eux ont suivi des modules de manière autonome. Un élève en a préparé onze tout seul ; il est le seul à indiquer que son choix est lié à des problèmes d'emploi du temps. Sans doute occupe-il un travail rémunéré en plus de son travail scolaire. Quatre élèves ont préparé un module en autonomie, un a préparé deux modules et un autre trois modules.

- Ces modules se lisent comme des parcours :

Au CLE : A côté des cours hebdomadaires obligatoires, des cours « massés » sont proposés aux élèves avec une organisation graduée et de plus en plus responsabilisante selon les âges et les niveaux scolaires. Il s'agit de séquences ou modules de trois heures par semaine durant trois semaines, certains choisis pour l'année, certains renouvelés toutes les trois semaines.

Au CAF, chaque élève suit des cours organisés en séquences de 15 heures par discipline et les séquences sont repérées par des couleurs. Les séquences sont regroupées par périodes de 5 semaines qui découpent l'année scolaire.

- Les disciplines s'ouvrent les unes aux autres :

Au CAF, la logique de la discipline demeure, mais elle est vue au travers d'un projet qui nécessite de travailler en inter et pluridisciplinarité. Par exemple, un cours sur l'électricité fait intervenir le professeur de technologie, le professeur de physique et le professeur de mathématiques.

- Les objectifs d'apprentissage sont fixés et les élèves en sont informés :

Cela suppose un travail en amont de relecture, voire de réécriture des programmes avec une entrée par les objectifs d'apprentissage et les performances attendues des élèves. Un élève du CAF déclare : « *Avant le cours, on sait ce que l'on va faire* » : une feuille avec les objectifs de la séquence est proposée aux élèves. Au LPO des élèves disent : « *tout est bien fini, en temps et en heure* », et un enseignant s'exprime ainsi : « *cela oblige les enseignants à respecter les programmes et à réfléchir à la progression sur l'année* ».

- Le rôle des tuteurs

Dès le début de l'année, le tuteur aide l'élève à choisir les modules, les séquences, et à se repérer dans les parcours. Il se montre donc d'emblée indispensable pour informer et guider les élèves.

L'organisation traditionnelle des cours est modifiée

- Des modules ou des séquences plus longues que l'heure traditionnelle

Au CLE, les modules sont organisés en deux fois 45 minutes au CAF ou en séquences de deux fois une heure et demie.

Dans le REC, après avoir observé l'organisation des classes primaires, des enseignants du collège se sentent encore plus « comprimés » dans l'heure traditionnelle de cours et souhaiteraient aussi l'allonger à une heure et demie « *pour avoir le temps de mettre en place le travail, d'enseigner, d'évaluer* »

- Des regroupements d'élèves mêlant âges et niveaux différents

Au CAF, les élèves se retrouvent en groupes d'apprentissages et non au sein de classes et de niveaux traditionnels. Ces groupes mêlent soit des niveaux de formation : sixième et cinquième par exemple, soit des élèves d'âges différents quel que soit leur niveau supposé.

Il n'y pas de cours frontal, les tables sont disposées de manière à former un cercle ou un ovale. L'enseignant paraît davantage comme un guide et il utilise les compétences des élèves, l'entraide, le partage des savoirs, pour favoriser l'entrée dans les apprentissages.

Les effets bénéfiques sont constatés

- Du côté des élèves

L'organisation de l'enseignement et des apprentissages en modules, ou séquences, ou « cours massés » développe la responsabilisation de l'élève puisqu'il lui permet de s'engager sur des choix et

des parcours avec un effet de contractualisation. Ces choix sont fondés sur l'intérêt pour les thèmes proposés et favorisent l'émulation et l'investissement de l'élève.

La clarification des objectifs de formation et de leur organisation dans le temps jalonne l'apprentissage d'autant de balises sur lesquelles les élèves peuvent s'appuyer au cours de leur parcours scolaire. Et selon des élèves du LPO, « *le programme est terminé* ».

- Du côté des enseignants

On retrouve en symétrie le même effet. Les objectifs d'apprentissage sont clairement fixés, les critères d'évaluation mieux définis, la programmation mieux élaborée. Des enseignants peuvent alors affirmer : « *on finit le programme* ».

Quelques limites

Quelques enseignants évoquent cependant le manque de lisibilité dans les parcours des élèves : au CLE, un élève peut changer de groupe selon sa convenance et ainsi éviter certains cours. L'utilisation plus stricte des fiches de suivi et l'intervention vigilante des tuteurs devraient limiter ces écueils. Les enseignants s'interrogent aussi sur les séquences aux choix et les « cours massés » qui pourraient donner aux élèves une vision éclatée ou empilée des apprentissages et du savoir, sans liens dans leur construction.

3 - Le système des groupes de tutorat

En règle générale, on entend par tutorat l'association d'un ou de plusieurs élèves à une personne appelée tuteur qui a pour rôle d'assurer un suivi individuel de chacun. Le tuteur est soit un spécialiste du domaine de compétence à acquérir, soit spécialiste des méthodes d'accompagnement ou d'assistance pédagogique (accueil, conseil etc....).

Le système particulier des groupes de tutorat est en vigueur au Collège Anne Frank (CAF), au Collège-Lycée expérimental (CLE) et au Lycée Polyvalent (LPO). Ce tutorat est proposé à tous les élèves, qualifiés de "tutorés" dans ces trois structures expérimentales. Dans tous les cas, un groupe d'élèves est associé à un tuteur bien identifié.

Les caractéristiques du tutorat

- Un tutorat collectif

Il s'agit d'un tutorat collectif, organisé pour l'accompagnement de groupes d'élèves. C'est le cas au LPO où chaque groupe comporte 3 élèves maximum, au CAF où chaque groupe en comporte 10 maximum et au CLE de 10 à 14, dits « *groupes de suivi* ». Dans les trois cas, les groupes sont encadrés par le même tuteur référent durant toute l'année. Les listes d'élèves sont constituées au préalable à la fin d'année scolaire (juillet-août) précédant la rentrée suivante.

La détermination des groupes affectés aux tuteurs se fait de la manière la plus aléatoire possible ou en favorisant une hétérogénéité maximale à l'intérieur de chaque groupe :

- ordre alphabétique au LPO ;

- hétérogénéité des âges et des niveaux, répartition équilibrée dans chaque groupe des filles qui sont en nombre minoritaire (un quart) au CAF ; il y est précisé qu'au tout début du projet, il y a trois ans, « *les élèves ne souhaitent pas tous être mélangés* » mais qu'il est maintenant « *intégré que l'on puisse travailler dans un groupe aussi hétérogène* » ;

- hétérogénéité des niveaux (forts, moyens, faibles) et de l'ancienneté d'élèves de même niveau de classe, au CLE : de ce fait sans doute, les enseignants estiment que l'organisation du tutorat est « *complexe* » ; les tuteurs émettent des vœux sur les niveaux de classe dont ils souhaitent s'occuper, la règle étant que chaque année, chaque tuteur soit responsable de nouveaux élèves.

- Un tutorat régulier et adapté à la demande

Tant au CAF qu'au CLE, le rythme de travail dans le cadre du tutorat est régulier et soutenu :

- quotidien au CAF, pour une durée hebdomadaire de 5h30 ;
- hebdomadaire au CLE, où le tuteur rencontre individuellement chacun de ses tutorés environ 10 minutes par semaine (au moins une fois toutes les 3 semaines pendant la pause de midi) et 1h 15 mn en tutorat collectif (vie de classe, apprentissage de la citoyenneté).

Au LPO, le fonctionnement du tutorat se veut à la fois régulier et souple, en fonction des besoins ; l'équipe prône « *l'immédiateté, la régularité* », avec des rendez-vous aux moments clés, avant le conseil d'orientation par exemple, souvent pendant la pause de midi. De l'avis de l'équipe, le temps consacré au tutorat est de ce fait « *difficile à quantifier* ».

- Un tutorat sans enjeu disciplinaire

Le tutorat est sans enjeu disciplinaire, ce qui signifie qu'il n'est pas rattaché à une discipline en particulier. Le tuteur joue principalement le rôle de « médiateur » entre les élèves et l'enseignant de la discipline, mais sa présence favorise la scolarité à différents niveaux :

. Au CAF, le suivi des devoirs prédomine. Si, au moment du tutorat, l'élève « *est considéré comme un individu qui trouve un interlocuteur avec qui il peut faire le point et engager un dialogue de qualité* », le rôle du tuteur est « *de permettre aux élèves de faire leurs devoirs et leçons, de continuer les apprentissages, d'organiser l'emploi du temps et les choix, de parler des évaluations et de l'orientation, de réaliser des recherches, de travailler à plusieurs, de favoriser l'aide et l'entraide* ».

Ce suivi des devoirs, souhaité par les parents, exige la présence des tuteurs une heure au collège chaque soir. Chaque tuteur assure le même type d'activités envers son groupe d'élèves. Sur la charge de travail de 24 heures, 18 sont rémunérées.

. Au CLE, le système du tutorat exige une organisation extrêmement rigoureuse des emplois du temps des élèves et des adultes qui les encadrent. La part du soutien ou de l'aide scolaire est scrupuleusement comptabilisée et assurée.

Le tutorat englobe l'ensemble de la vie de l'élève au collège, puisque le groupe de tutorat est aussi responsable de services nécessaires à la vie collective (ménage, restauration). Cependant une distinction est faite entre l'accompagnement pour tous les élèves encadrés par le même référent, le tuteur de l'élève, d'une part, et l'accompagnement scolaire, pris en charge par les propres moyens du CLE et adaptés aux besoins repérés, d'autre part.

Ainsi l'accompagnement de l'élève par le tutorat présente au CLE la particularité de se diversifier selon les âges et les objectifs :

- Niveau 6^{ème} / 5^{ème} :

. Aide pour tous les élèves : 3 après-midi par semaine avec le même tuteur en groupes de 12 à 14 élèves ;

. Groupes de consolidation 6^{ème} / 5^{ème} : 5 à 9 élèves issus des classes de 6^{ème} ou de 5^{ème} à qui l'on offre une aide en français, en mathématiques et en anglais à partir de la Toussaint.

- Niveau 4^{ème} / 3^{ème} :

. Aide individualisée : sur le modèle de celle de la 2^{nde} ; français en 4^{ème} ; français et mathématiques en 3^{ème} ;

. Aide au travail : 1h 15 à 2 h par semaine, avec leur tuteur, en groupes de 12 à 14 élèves ;

. Groupe à projet 4^{ème} / 3^{ème} : groupe de 10 élèves maximum, issus de la 5^{ème}, 4^{ème} ou 3^{ème}, à qui l'on propose une formation en alternance et une remise à niveau.

- Niveau 2^{nde} / 1^{ère} / Terminale :

. Aide au travail : 1h15 par semaine ; en 2^{nde}, alternance de travail autonome avec le tuteur et de travail disciplinaire au choix avec un enseignant ; en 1^{ère} et Terminale, travail autonome ou travail disciplinaire au choix avec un enseignant.

. Des plages de parcours (en 1^{ère} et en Terminale) : plages d'1h30 par semaine, séquence à durée variable, matières variables :

* pour apporter une aide méthodologique ;

* pour approfondir une notion ;

* pour travailler en interdisciplinarité, souvent en co-intervention.

. Au LPO, il s'agit davantage d'un tutorat fondé sur « l'aide et le conseil dans le dialogue » ; L'enseignant-tuteur réfère à chaque élève à gérer son autonomie, en vérifiant avec lui la cohérence de ses inscriptions aux modules d'enseignement, en le rencontrant en cas de difficultés pour chercher des solutions et en l'informant en vue de son orientation post-baccalauréat. Les enseignants qualifient son apport « d'aiguillage » et insistent sur son rôle de « médiateur » : « Si un professeur se rend compte d'un problème de méthodologie, il voit avec le professeur concerné » ; « on renvoie sur les compétences adéquates » ; « on est là pour veiller à ce que la scolarité se déroule correctement ».

- Un tutorat qui module trois aspects : écoute, conseil, suivi du travail

La confrontation des « regards croisés » des enseignants et élèves des trois structures sur les principaux aspects du tutorat fait apparaître de légères divergences dans la perception du tutorat. Au premier abord, les équipes pédagogiques affirment avec vigueur leur adhésion au principe du tutorat : la direction du CAF le considère comme « un bloc central dans l'organisation du collège, (...) un outil indispensable à la bonne marche du collège » ; un groupe d'enseignants du CLE, unanime, affirme avec force son attachement au tutorat : « on tient au tutorat : ça donne du sens au travail » ; « ça aide les élèves à évoluer et à devenir de plus en plus autonomes » ; au LPO, le tutorat est présenté comme un « bénéfice pour l'élève » ; pour le proviseur c'est un tutorat « intelligent », « sans rapport avec le maternage » : « les élèves se sentent soutenus, écoutés, compris ».

De ces trois aspects du tutorat : écoute, conseil et suivi du travail, c'est l'écoute qui est la plus appréciée des élèves du CAF et du CLE :

L'écoute

L'écoute est vécue au CAF comme une prise en compte des problèmes des élèves. L'un d'eux qui apprécie le plus l'écoute déclare : « c'est mieux pour l'élève quand il y a des problèmes ». En écho, des enseignants confirment : « Parce qu'ils (les élèves) expriment ce qu'ils ont envie de dire, ils parlent de leurs problèmes » ; « Ceux qui en parlent disent qu'ils se sont sentis pris en compte en tant que personne et qu'ils ont pu prendre des responsabilités ». Il faut ajouter que le tutoiement entre les élèves et les tuteurs s'est instauré de manière « naturelle » et qu'un travail a été fait avec les élèves sur la notion de « respect qui ne dépend pas du tutoiement ». De l'avis du principal, l'écoute des enseignants est facilitée par ce tutoiement.

Des élèves du CLE interrogés par entretien disent de l'écoute : « on écoute nos besoins » ; « on peut poser autant de questions qu'on veut » ; « on a l'impression d'avoir une place ».

Leurs enseignants soulignent l'importance de l'écoute et ce qu'elle permet, parfois à certaines conditions :

« Il faut d'abord écouter les élèves avant de pouvoir leur proposer quelque chose » (enseignant de Lettres).

« L'écoute, à condition d'entendre le problème de l'élève, de lui apprendre à le cerner et à le travailler » (enseignant de Philosophie) ;

« Important d'amener les élèves à formuler pour prendre conscience des problèmes, des difficultés, des contradictions » (enseignant de Lettres) ;

« Parce qu'ils savent dire ce qui les tracasse dans ce qui arrive à l'école mais aussi dans ce qui arrive à la maison » (enseignant de Lettres) ;

« L'écoute car en tant qu'adolescents, ils sont souvent en conflit avec l'adulte et ne se sentent pas écoutés » (enseignant de Lettres) ;

« Le tuteur est l'interlocuteur privilégié qui permet à chaque élève de se sentir toujours accompagné » (enseignant de Lettres) ;

« Le tutorat est le seul lieu d'écoute sans a priori entre les adultes et jeunes » (enseignant d'Education musicale) ;

« La personne écoutée se sent exister aux yeux des adultes, de la société » (enseignant de Physique-Chimie) ;

Il y a donc, au CAF et au CLE, convergence des perceptions des élèves et de leurs enseignants sur l'importance primordiale de *l'écoute* pour la prise en compte des problèmes ou des besoins des élèves.

Le conseil

Des élèves du CLE qui apprécient le plus *le conseil* disent : « *Les profs ne sont pas seulement là pour faire des cours* » ; « *Pour l'orientation, avant ça servait à rien, ici on en parle : le tuteur est plus apte à répondre à nos questions car il nous connaît mieux* ». En effet, l'aide à la construction de projets personnels fait partie des attributs des tuteurs. La meilleure connaissance de l'élève, qui permet de mieux les conseiller, est aussi évoquée par un enseignant du CAF : « *l'accompagnement des élèves se réalise mieux, on connaît plus les élèves de notre tutorat* » ; de ce fait, un de ces élèves apprécie le plus le conseil « *parce que ça nous aide plus tard dans la vie* ».

Les attentes vis à vis du conseil sont moins prioritaires au CAF et au CLE car elles concernent un avenir perçu comme encore lointain par les élèves et leurs enseignants. Par contre, au LPO où l'échéance est immédiate, la finalité du conseil est un enjeu crucial, et force est de constater que son efficacité n'est pas prouvée.

Pour les élèves de la classe de terminale STT modulaire du LPO, le *conseil* vient en deuxième position après *l'accompagnement et le suivi*. Mais lorsqu'il s'agit des conseils dans le domaine des poursuites d'études les enseignants se sentent démunis car leurs encouragements ne sont pas toujours suivis d'effets : les candidatures des élèves dans les filières supérieures ne sont pas retenues.

Un autre aspect du conseil est évoqué par les enseignants pour décrire le rôle du tuteur envers l'élève traduit en conseil de discipline : il faut « *essayer de discuter* », « *essayer de persuader l'élève* » et cela « *à quel prix... beaucoup d'interventions personnelles* » (téléphone à domicile, discussion avec les parents, relances...)

Le suivi du travail

Au LPO, interrogés sur ce qu'ils apprécient le mieux dans le tutorat, les élèves de la classe de terminale STT modulaire ont des avis partagés : une moitié déclare apprécier le plus « *l'accompagnement et le suivi* » et une moitié, « *l'aide et les conseils des professeurs* ». De leur côté, leurs enseignants pensent que leurs élèves attendent surtout d'être écoutés et remis en confiance : « *Ces élèves ont besoin d'être écoutés et encadrés et apprécient d'être dans une structure qui correspond à leurs attentes* » ; paraphrasant un élève, un enseignant dit : « *C'est la première fois que les professeurs s'intéressent à moi, pour moi* » ; « *Beaucoup de problèmes viennent du rapport à l'école désastreux que les élèves ont* » ; « *car pour renouer avec le système scolaire ils ont besoin d'exprimer leurs difficultés scolaires passées (« passif scolaire ») et présentes et exprimer la responsabilité de l'institution dans ces difficultés* » ; « *besoin d'être rassurés ; manque de confiance et d'estime de soi* » ; « *l'attention des professeurs et de l'institution redonne confiance aux élèves* », etc...

Cependant, quelques enseignants de la terminale STT modulaire insistent sur la nécessité de trouver la bonne distance pour préserver une relation « *sans excès* » car « *il ne faut pas jouer au papa et à la maman* » ; « *il faut jouer fin* » car « *certains élèves n'ont pas besoin d'être suivis de très près* ». Mentionnons qu'un enseignant estime que « *certains n'ont pas compris les dangers de dérive* » du tutorat et souligne dans la foulée qu'un tuteur pour trois élèves est un rapport raisonnable.

On note même que les professeurs du LPO qui n'enseignent pas dans cette classe de terminale STT modulaire ont une bonne opinion du tutorat et pensent qu'il mérite d'être *transposé à d'autres classes de terminale* : « *parce que le tutorat permet de mieux suivre les élèves (un tuteur pour deux élèves)...* »

Au CAF et au CLE, le suivi du travail n'est pas considéré comme le principe le plus important par la majorité des élèves :

Au CAF seuls deux élèves déclarent à ce sujet : « *c'est utile et ça aide les élèves* » ; « *il (l'enseignant) comprend et aide les élèves* ». Quant aux enseignants qui considèrent que les élèves apprécient le plus le suivi qu'ils leur consacrent, ils affirment : « *les élèves ne sont plus seuls face aux difficultés, il y a les autres et le tuteur (+ profs tuteurs dans d'autres salles)* » ; « *parce que l'attitude du tuteur est dans le non jugement, l'écoute tout en cadrant...* » ; « *parce que l'entraide entre les enfants et les classes d'âge mélangés favorise la communication, l'échange...* ».

Au CLE, les élèves semblent ambigus à l'égard du suivi : certains insistent sur l'investissement que le suivi exige des enseignants : « *Ici on discute, on cherche la méthode pour y arriver* » ; « *Au conseil de discipline, on voit vraiment que les profs cherchent à aider les élèves, ils arrivent toujours à trouver une solution* », alors que d'autres en voient certains effets pervers : « *Ici on est plus suivis, mais les professeurs sont moins derrière les élèves (= les grondent moins en cours), donc certains élèves peuvent en profiter pour se laisser aller* » ; « *les tuteurs les laissent à eux-mêmes donc parfois les résultats sont moins bons* ».

Des enseignants du CLE qui placent l'aide en tête de ce qui est le plus apprécié des élèves tiennent surtout compte de leurs besoins (supposés) :

"*Les élèves cherchent surtout à faire leurs leçons et résoudre leurs problèmes*" (enseignant de SVT) ;

"*La majorité des élèves a le désir de faire, il faut les aider à faire*" (enseignant de mathématiques) ;

"*Même si l'aide est possible après l'écoute, l'élève retient les moments où il est en prise directe sur son travail*" (enseignant de langues).

Au cours des entretiens, un groupe d'enseignants du CLE a aussi qualifié les principes du tutorat de « *créatifs* », en ce sens qu'ils peuvent conduire à « *l'aide des élèves entre eux* », ce qui revient à alléger la charge du maître.

Les effets du tutorat sur les élèves

Les paroles des enseignants comme celles des élèves interrogés montrent que les effets du tutorat sont perceptibles de manière évidente sur le comportement et sur la façon d'apprendre mais moins sur les résultats des élèves et sur leur cursus scolaire.

Au CAF, la plupart des enseignants interrogés estiment que le suivi individualisé qu'ils effectuent dans le cadre du tutorat leur paraît avoir plus d'effets sur le comportement des élèves que sur leur progression scolaire. Le bilan établi par le principal corrobore les appréciations de nature qualitative émises par les enseignants sur le profit qu'ont retiré « *la majorité des élèves* » : « *se remettre dans le travail, retourner au collège avec le sourire, redéfinir un projet personnel, remettre pied dans les apprentissages ou bien d'avancer très vite, reprendre confiance en soi* ». Les élèves interrogés lors de l'entretien confirment qu'ils « *travaillent mieux* » ; en écho, un parent d'élève exprime sa totale satisfaction sur « *la manière de travailler* » acquise au collège, « *très structurant pour l'élève* » et qui lui donne « *des repères* ». Il n'empêche que le taux de réussite au Brevet des collèges, de l'ordre de 32 %, reste bas.

Au CLE, les élèves interrogés affirment que leurs résultats sont « *largement meilleurs* » tandis que des enseignants expriment leur contentement de participer, par le bénévolat et la bonne volonté, à un projet menant les élèves à « *la réussite dans l'épanouissement* ». Or le taux de réussite au baccalauréat du CLE est inférieur au taux attendu sur la base de l'académie de Caen. Les enseignants s'attachent manifestement à une somme de réussites individuelles construites sur la capacité des élèves à surmonter des difficultés de départ. La progression, d'année en année, du taux de réussite au baccalauréat (voir p. 53) justifie cependant leur perception optimiste.

Des enseignants du LPO ont éprouvé le besoin de peser le pour et le contre lorsqu'ils ont été invités à se prononcer sur l'efficacité du tutorat ; pour eux, le point négatif est que le tutorat ne favorise pas l'autonomie de l'élève : « *De nombreux élèves ont pris en charge leur scolarité et semblent avoir repris confiance en eux dans l'institution. Ils restent, néanmoins, toujours trop peu autonomes dans la gestion de leur travail* ». Interrogés sur leur chance de réussite au baccalauréat (« *Pensez-vous l'obtenir ?* »), 7 élèves seulement (sur 18) ont répondu « *oui* » ; les autres « *ne savent pas* ».

Une enseignante insiste sur le risque de nuire par ce biais du tutorat à des élèves au départ « *créatifs* » : « *On finit par être tellement porté par le tutorat qu'on perd l'adaptabilité : c'est bien pour les profils qui ont besoin d'être encadrés ; par contre les créatifs sont bridés. Il faut savoir le manier "sans excès"* ». Il est certain que la nécessité de l'autonomie prend encore plus de relief compte tenu de l'âge avancé de ces élèves de terminale.

Les effets du tutorat sur les pratiques d'enseignement

La pratique du tutorat entraîne chez les enseignants une manière différente d'appréhender les élèves, une exigence plus aiguë d'explicitation de leurs pratiques – vis à vis d'eux-mêmes comme vis à vis des élèves – et développe des compétences allant bien au-delà de la pratique classique du métier. Cette évolution n'est pas sans entraîner questions et doutes.

Au CAF, « *la définition des points à travailler en fonction des objectifs que l'élève s'assigne* » est aux yeux des enseignants l'élément le plus bénéfique à la progression des élèves. Sur dix enseignants interrogés, quatre déclarent que le groupe de tutorat est le mode de prise en charge qui les a le plus conduit à « *adapter leurs pratiques d'enseignement* ». Cependant gérer le tutorat n'est pas chose aisée : « *Gestion difficile du tutorat. Mais le rapprochement (petit groupe) crée une écoute. Pour autant, la mise au travail (aide, conseil) est problématique* ».

Au CLE, les déclarations des enseignants sont proches : « *Le tutorat a changé la manière de faire les cours. On "voit dans la tête de l'élève"* » ; « *Grâce à la relation entre professeurs et le tuteur, chaque professeur voit mieux ce qui manque, les lacunes : il peut mieux adapter son enseignement* » ; « *Les élèves sont plus critiques, osent exprimer leurs critiques ; on gagne en rigueur, on est obligé d'argumenter* ». Ce qui n'empêche pas ce constat : « *La pratique du tutorat fait qu'on sort de l'enseignement. Mais on n'en sort pas indemne. On est toujours à "chercher à comprendre"* ». D'ailleurs lors de l'entretien collectif, le groupe d'enseignants a tenu à affirmer, comme pour s'en persuader, que « *l'investissement affectif du tuteur est au service du scolaire* ». On sent bien, par ces affirmations, que les enseignants ont besoin de faire la part des choses entre leur engagement personnel et les objectifs de leur métier.

La conseillère principale d'éducation (CPE) du CLE confirme que l'investissement des tuteurs rend leur tâche lourde. Les tuteurs font appel à ses services « *pour des situations personnelles d'élèves* » en l'absence d'assistante sociale et d'infirmière au CLE ; ils s'occupent du suivi des absences des élèves en liaison avec l'assistant d'éducation et les surveillants ; ils sont présents lors de la réunion d'orientation des élèves de terminale.

D'après un enseignant (EPS), l'évaluation des élèves a changé en lien avec la pratique du tutorat. Les enseignants se sentent désormais obligés d'explicitier leurs critères de notation afin que les élèves (et leurs familles) comprennent leurs notes. Leurs appréciations tendent à évoluer, les enseignants « *se forcent à mettre du positif* ». Des tuteurs ont pu être amenés à demander à des enseignants de modifier leurs appréciations.

Au cours des entretiens, un enseignant du LPO a exprimé ses doutes : « *on encourage les élèves, ils obtiennent le bac, postulent pour des IUT ou des STS, ne sont pas pris en raison de leur mauvais livret scolaire, on se sent responsables, on en fait des aigris, c'est comme si on les avait encouragés pour rien* ». Effectivement, l'admission dans les filières sélectives (IUT, BTS) se fait en tenant compte du livret scolaire. De ce fait, deux très bons élèves n'ont pas été acceptés en fin d'année scolaire 2003. Leurs enseignants se demandent pourquoi l'on refuse une deuxième chance à des élèves qui ont clairement manifesté leurs capacités et leur motivation.

La nécessité d'un cadrage strict des pratiques du tutorat

On peut constater que le système des groupes de tutorat donne des résultats satisfaisants à condition d'être extrêmement cadré et en même temps requiert une certaine souplesse pour s'adapter à la demande diversifiée, ponctuelle, des élèves.

L'équipe du CLE réussit manifestement à répondre au plus près des besoins d'une population d'élèves de niveau hétérogène mais qui n'est pas la moins défavorisée. Au prix d'une organisation chronométrée et d'un investissement très fort, elle parvient à multiplier les réponses à apporter aux élèves dans le cadre du tutorat, les faisant même participer à l'entraide mutuelle. On peut dire que l'équipe a su mettre à profit l'expérience accumulée depuis une vingtaine d'années.

Ce n'est pas le cas des deux autres structures, le CAF et la classe de terminale STT du LPO, de création récente et qui sont confrontées à un profil d'élèves en difficulté avérée. L'observation attentive du fonctionnement de leurs groupes de tutorat pose des questions très spécifiques :

- Au CAF, le suivi intensif des devoirs (une heure chaque soir) ainsi qu'un discours très axé sur la prise en compte des « problèmes » des élèves conduit à se demander si ces élèves, véritablement portés par les efforts de leurs enseignants dont ils sont très proches (tutoiement, usage des prénoms...), sont en mesure d'apprendre à travailler seuls et d'acquérir une véritable autonomie.

- Au LPO, l'encadrement se fait aussi au prix d'un investissement très lourd d'une équipe constamment à la disposition de l'élève, y compris pendant la pause de midi ou le soir. Mais les résultats positifs sont contrecarrés par l'inadéquation du conseil pour l'orientation après le bac : les mauvaises surprises rencontrées par les élèves en quête d'inscription dans des filières sélectives, le « poids du passé » qui semble les poursuivre causent des dommages irréparables. Il semble urgent d'entreprendre le repérage d'autres filières professionnelles avec le conseiller d'orientation-psychologue et d'infléchir le discours à l'élève pour limiter les faux espoirs et déceptions.

Le tutorat témoigne d'un fort investissement des enseignants qui peut parfois dépasser le cadre de leur fonction d'enseignement. Dans les structures où il est pratiqué, le tutorat est surtout un espace de paroles et de clarification des besoins des élèves qui doit rester adapté à leur âge et caractéristiques propres, l'objectif étant de favoriser une réussite scolaire reposant essentiellement sur l'autonomie de l'élève. Par ailleurs, portés par le souci de se centrer sur les élèves en tant que personnes, mais aussi sur les apprentissages et les comportements comme révélateurs de leurs difficultés, les enseignants s'impliquent tant professionnellement qu'affectivement. C'est à cette frontière que se situent leurs doutes et interrogations. Il serait souhaitable de les accompagner dans cette démarche nouvelle par des formations appropriées leur permettant de se distancier par rapport à leur travail.

II - IDENTIFICATION D'ÉLÉMENTS SPÉCIFIQUES

Après l'identification des éléments transversaux et communs aux quatre structures expérimentales, il convient de mettre en évidence les éléments qui font de chaque site étudié un lieu d'innovation et d'expérimentation spécifique, compte tenu des caractéristiques de contexte qui conduisent à la formulation d'objectifs et de priorités d'action propres à répondre à des besoins particuliers. On distingue ainsi les spécificités suivantes :

- œuvrer pour un rapprochement fonctionnel et institutionnel du pilotage d'un réseau d'écoles et de collège dispersés géographiquement sur le secteur de Tullins dans l'académie de Grenoble (REC) ;
- développer l'apprentissage de la citoyenneté d'élèves considérés dans leur globalité, au collège lycée expérimental d'Hérouville Saint-Clair (CLE) ;
- rendre les élèves d'une classe de terminale STT responsables de leur apprentissage au Lycée Polyvalent des Ulis (LPO) ;
- enfin, proposer une approche de l'évaluation radicalement différente au collège expérimental Anne Frank au Mans (CAF).

1 - La liaison écoles-collège organisée autour d'ateliers

La question de la liaison école-collège n'est pas nouvelle et, de longue date, des actions entreprises dans les établissements scolaires ont tenté de limiter les effets pour l'élève d'une rupture dans l'espace (changement d'établissement, nombre plus important d'enseignants) et d'une rupture dans les modalités de travail (devoirs à la maison, organisation plus autonome du travail, nouvelles disciplines, etc). Les évaluations diagnostiques d'entrée en sixième, comme l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire ont, entre autres, développé les raisons d'échanger entre le premier et le second degré sur un mode coopératif, avec la volonté d'en terminer avec le renvoi de la responsabilité des difficultés d'apprentissage et d'adaptation des élèves sur l'un ou l'autre de ces niveaux.

La particularité du réseau d'écoles et du collège de Tullins (REC) est de fonctionner de manière organisationnelle en réseau d'écoles autour d'un collège, et de manière pédagogique par l'intermédiaire d'ateliers thématiques de réflexion et d'actions.

Le fonctionnement organisationnel et pédagogique

Le conseil pédagogique de réseau est le pivot de la structure expérimentale, c'est lui qui impulse la liaison écoles-collège. Il est composé de professionnels des deux niveaux d'enseignement (voir le chapitre I.1 : Le travail en concertation de l'équipe pédagogique).

Les ateliers sont la traduction pédagogique concrète de la liaison école/collège :

La décision de rassembler des enseignants des deux niveaux scolaires autour de six ateliers est née lors de la première rencontre du réseau à la rentrée 2001. Les thématiques retenues pour chaque atelier sont la traduction de préoccupations communes aux enseignants : c'est autour de ces thèmes que les enseignants engagés dans le projet travaillent ensemble depuis trois ans :

- atelier « Suivi et évaluation des élèves »
- atelier « Echanges de pratiques professionnelles »
- atelier « Enseignement des sciences et de la technologie »
- atelier « Santé-citoyenneté »
- atelier « Arts et culture »
- atelier « Langues vivantes étrangères ».

Le rôle des ateliers est de mettre en place le travail en commun autour de la liaison écoles/collège. Chacun est animé par une coordination « bipolaire » : un professeur d'école et un professeur du collège ou un autre professionnel intervenant dans le champ scolaire.

Les préoccupations autour des ateliers ont évolué au fil du temps : lors de la première année, des observations mutuelles de cours se sont mises en place, lors de la deuxième année, des échanges disciplinaires et des animations de cours ont eu lieu entre le premier et le second degré, puis la troisième année a surtout vu la réalisation de projets avec les élèves.

Le souhait émis par les enseignants interrogés concernant l'année 2004-2005 est de produire des outils et de formaliser les pratiques.

Un projet fortement dépendant du contexte local

Le Réseau d'écoles et du collège de Tullins (REC) est donc entièrement fondé sur ce projet de liaison, lui-même inséparable du contexte local et des conditions de sa genèse (l'historique et le contexte du REC sont détaillés au chapitre II.1) :

- un travail en commun autour d'une situation problème : la liaison écoles/collège dans un milieu semi-rural avec des écoles isolées ;
- une impulsion institutionnelle donnée au cours d'une réunion collective des personnels des premier degré et second degré en présence de la rectrice de l'Académie de Grenoble ;
- la création d'une dynamique de groupe spontanée, et la constitution des ateliers à l'initiative des enseignants ;
- l'accompagnement d'un chercheur de l'IUFM et du Laboratoire de sciences de l'éducation de l'université de Grenoble (PMF).

Des réalisations concrètes

Les trois années d'expérimentation ont vu la réalisation concrète d'actions dont la réussite est probante. Dans tous les cas, les acteurs espèrent les reconduire et les perfectionner.

- Deux réussites selon les partenaires interrogés

Deux productions sont considérées par tous comme un succès incontestable du réseau

1. La fiche de suivi cycle 3-sixième produite par l'atelier « Suivi et évaluation des élèves » : Ce document signalétique mais obéissant aux règles de déontologie permet de gagner du temps et de réagir rapidement par rapport à des élèves dont l'attitude, les résultats ou la participation en classe susciteraient des interrogations, « *traiter des cas et accélérer les contacts* » ; elle est l'aboutissement d'un travail d'ajustement réalisé en équipe, par rapport à une première proposition de fiche jugée trop contraire à la confidentialité des dossiers.

2. La journée « Comme en Sixième » organisée pour faire découvrir le collège aux futurs élèves de sixième est également considérée comme une entreprise à pérenniser. Durant cette journée qui s'est déroulée à la fin de l'année scolaire, les élèves de CM2 ont pris la place des élèves de sixième (en cours et au restaurant scolaire), hormis les délégués de classe chargés de les accueillir et les guider. Les enseignants du premier degré ont assisté au cours de leurs collègues du collège. Un jeu de piste proposé aux élèves de CM2 avait pour but l'aide au repérage dans le collège et la découverte des structures nouvelles (CDI, enseignement expérimental ...). L'objectif de cette journée a été atteint puisque les enseignants de collège interrogés ont déclaré lors des entretiens que les nouveaux arrivants de cette rentrée se sentaient à l'aise dans le collège et qu'ils n'avaient vu « *aucun petit sixième perdu et exploré* » ; cette impression est confirmée par les déclarations des élèves de sixième interrogés par entretien.

- *D'autres réalisations donnent également des motifs de satisfaction aux enseignants*

Des échanges et observations de pratiques

Une quinzaine d'enseignants a accepté « d'échanger », c'est-à-dire d'aller faire cours dans un autre degré que le sien (par exemple un professeur d'histoire du collège est allé faire cours à l'école primaire), dix à vingt enseignants ont accepté simplement « *d'ouvrir leur porte* », c'est-à-dire ont fait en sorte qu'un collègue d'un autre degré vienne assister à leurs cours.

Une réflexion collective sur les programmes, les progressions et les exigences

Au cours des ateliers touchant particulièrement les disciplines, les enseignants ont tenté de mettre à plat leurs exigences vis à vis des élèves selon les niveaux de classe et de programme. L'atelier « Enseignement des sciences et de la technologie » a ainsi produit un cahier d'expériences pour les élèves, a réalisé une fiche de compétences en SVT avec une liste du matériel à avoir en classe ; l'apport didactique des professeurs de collège a rassuré leurs collègues non-spécialistes du premier degré quant au nouveau programme de sciences en primaire. En anglais, une progression a été proposée pour le premier degré, le souhait est exprimé de travailler sur une progression commune dans la maîtrise de la langue entre le premier et le second degrés particulièrement sur la pronominalisation, la chronologie, les types et les formes de phrases.

Des échanges entre élèves

Les échanges entre élèves s'effectuent sous différentes formes à l'intérieur ou à l'extérieur des enceintes scolaires. Les élèves de l'atelier « Sciences », échangent des informations et des relevés météorologiques par courrier électronique. Dans ce même atelier des « petits » de grande section de maternelle et de CP ont fabriqué divers objets sous la tutelle de « grands » de quatrième. Les élèves de l'atelier « Art et culture » ont présenté leurs poèmes lors de la manifestation du Printemps des poètes. Des panneaux d'exposition ont été réalisés par les élèves des deux niveaux autour de la Charte « Mieux vivre à l'école » (atelier « Citoyenneté »).

Des publications

Une publication papier « Info réseau Tullins » informe et fait le point sur les travaux et les ateliers, les productions et les réalisations ; elle est tirée en deux cent exemplaires environ. L'ensemble des informations qu'elle présente est également consultable sur le site Internet du réseau (www.ac-grenoble.fr/collège/tullins.ecoles-collège/). Ces outils entraînent de nouvelles habitudes de communication : l'usage du courriel entre enseignants se développe et il y a de moins en moins d'hésitation à prendre contact par ce biais avec des collègues pour s'informer, demander avis et conseils.

Les effets considérés comme bénéfiques

Les effets bénéfiques du réseau tiennent à la fois à des réalisations concrètes au long des années et à un changement des mentalités.

Il y a, d'une part, les réalisations concrètes et assez spectaculaires car ayant impliqué une forte participation des élèves, déjà citées plus haut : la journée « Comme en sixième » le « Printemps des poètes » présentant des poésies écrites par les élèves et l'atelier météo qui réunit périodiquement des élèves des deux niveaux ; d'autre part, des réalisations émanant d'un travail conjoint des enseignants du premier et du second degrés, comme la fiche de suivi des élèves.

Le changement des mentalités s'exprime par :

- une meilleure connaissance et une estime professionnelle mutuelles : d'après un professeur de collège : « *on ne dit plus qu'ils ne font rien en primaire* » ; un professeur d'école, de son côté, affirme : « *je n'aurais jamais mis les pieds dans un collège sans le réseau* » ; des contacts sont pris plus facilement entre collègues du premier degré et du second degré en dehors même des structures officielles ;

- une meilleure connaissance mutuelle des personnels périscolaires (conseiller d'orientation-psychologue, psychologue scolaire, assistante sociale) qui travaillent désormais ensemble dans les ateliers alors que auparavant leurs domaines d'intervention étaient compartimentés (atelier « Citoyenneté » et atelier « Suivi des élèves » par exemple) ;
- une meilleure connaissance des élèves par les enseignants, un meilleur suivi et une réactivité plus efficace à leur égard ;
- une meilleure connaissance des élèves entre eux.

Les freins au fonctionnement du réseau

On peut cependant constater que toutes les écoles n'ont pas participé au réseau et que des enseignants de certaines écoles et du collège ont regardé le projet de loin. En dehors du choix personnel de certains enseignants de ne pas s'impliquer, de nombreux aspects ont constitué des blocages au fonctionnement du réseau et aux projets pédagogiques et n'ont pas permis à certains projets d'aboutir :

- l'éloignement géographique entre les établissements reste un frein opposé aux bonnes volontés ;
- les réunions communes ont eu lieu hors du temps scolaire pour des questions d'emplois du temps hebdomadaires différents à l'école et au collège (les enseignants du collège travaillent le mercredi matin et pas le samedi, pour les enseignants des écoles c'est l'inverse). De plus, dans le premier degré toute réunion sur le temps de travail est conditionnée au remplacement obligatoire du maître ;
- les différences de statut, de mode de gestion, de financement des actions et des personnels du premier et du second degré constituent un empêchement à la réalisation de certaines actions ;
- la responsabilité des intervenants n'est pas traitée de la même manière à l'école et au collège ; dans le premier degré tout intervenant extérieur est soumis à un agrément pour des questions d'assurance des personnes et des locaux ;
- les déplacements pour les élèves du premier degré qui viennent dans le collège (ou inversement) en dehors de l'école dépendent de la disponibilité des transporteurs ; ils représentent également un coût supplémentaire pour les établissements ... ou les parents ;
- Les réalisations se sont pas toujours prises en considération. Par exemples les poèmes produits pour le « Printemps des poètes » en 2003 ont été envoyés à l'inspection académique, aucune réponse n'est parvenue ni aux écoles et au collège, ni aux enseignants et aux élèves lors de notre visite.

Des questions en suspens

Certaines questions demeurent encore en suspens pour aboutir à une réelle harmonisation et faciliter le passage entre l'école et le collège.

A l'école primaire, le travail à la maison donné aux élèves est rare, et prend plutôt la forme de petits travaux de mémorisation. Par contre, dès la sixième, le travail à la maison est plus conséquent et il s'agit de travaux écrits (recherches personnelles, exercices...) Les enseignants et les élèves interrogés ont fait part des difficultés d'adaptation que cela engendre pour l'élève, pour les parents assurant le suivi de leurs enfants et pour les enseignants.

Dans le réseau d'écoles de Tullins, la directive donnée aux enseignants du premier degré est d'évaluer les élèves, mais de ne pas les noter. Or, à partir du collège, tout travail d'élève est assorti d'une note chiffrée, les moyennes sont relevées dans le bulletin scolaire. La question de l'évaluation, des modalités d'attribution de notes et de l'évaluation par compétences a donc été abordée dans l'atelier « Suivi et évaluation de l'élève », mais elle fait partie des thèmes à creuser de manière plus approfondie à l'avenir.

2 - L'apprentissage de la citoyenneté

La classe, l'établissement, l'école de manière générale, sont un lieu d'apprentissage de la vie collective, dans le respect des règles communes et d'autrui. Aussi il n'est guère surprenant que certaines spécificités des structures se centrent autour de la citoyenneté et de la responsabilisation individuelle qu'elle suppose. Cette préoccupation se manifeste au niveau de l'établissement, par la voie du règlement intérieur, mais aussi au niveau de l'élève en tant qu'individu, dans son engagement personnel dans les apprentissages, par exemple le règlement intérieur spécifique pour l'enseignement modulaire.

Dans le REC, un des ateliers autour duquel s'organise la liaison école-collège, s'intitule : « Santé-citoyenneté » ; les élèves ont ainsi pu participer au travail collectif d'élaboration d'une charte « Mieux vivre à l'école ». Au CAF, le projet, dès son origine, repose sur une « charte de la vie au collège » qui réaffirme quelques grands principes des droits de l'homme et de l'enfant. Au LPO, l'organisation de la classe de STT « modulaire en responsabilité » fixe parmi ses objectifs celui de « redonner à l'élève confiance en l'institution » par son engagement dans la formation.

Mais c'est au Collège-Lycée expérimental d'Hérouville Saint-Clair (CLE) que l'apprentissage de la citoyenneté va le plus loin, à la fois dans ses objectifs et son organisation, et constitue une des spécificités originales de cette structure expérimentale.

Les objectifs de l'apprentissage de la citoyenneté démocratique

Le projet d'éducation globale construit et présenté par l'équipe du CLE vise entre autres à « *Faire vivre la démocratie par un exercice régulier de la vie démocratique dans toute la communauté éducative* ». La *démocratie* est affichée comme un des aspects fondamentaux du projet d'établissement ; bien évidemment elle concerne autant les élèves que l'équipe pédagogique : de nombreux lieux d'expression sont prévus pour les élèves, tandis que pour l'équipe, et à tout moment dans l'emploi du temps : « *c'est une démarche constante* ».

L'organisation administrative originale du CLE, qui permet une démarche collective dans le processus de prise de décision, a été décrite plus haut (Chapitre I-1 : « Le travail en concertation de l'équipe pédagogique »). Dans ce qui suit sera détaillé essentiellement l'apprentissage de l'élève à la vie démocratique, mais en gardant à l'esprit qu'il y a interaction constante entre la démarche collective de l'équipe, ce que l'élève en retient comme exemple ou modèle, et ce que l'équipe retire de ce qu'elle tente d'apprendre à l'élève.

Le contrat institutionnel

Au CLE, l'élève est considéré d'un double point de vue : celui de citoyen (« élève-citoyen »), membre de la communauté scolaire, et celui de l'élève, acteur de sa scolarité. En début de scolarité, il se voit remettre un véritable contrat, à co-signer avec ses parents et son tuteur, en deux parties : le contrat institutionnel, le contrat scolaire.

La partie du contrat institutionnel détaille le règlement intérieur et un certain nombre d'obligations propres à l'institution scolaire :

- Droits et devoirs de l'élève-citoyen (libertés, laïcité, assiduité, ponctualité) ;
- Sécurité (déplacements, sorties individuelles, objets et produits faisant l'objet d'interdictions) ;
- Obligations institutionnelles (participation aux tâches matérielles de ménage et de service à la restauration, la présence aux bilans et la présence aux rendez-vous de tutorat) ;
- Sanctions en cas de rupture du contrat ;
- Responsabilité des familles et des élèves majeurs.

Le régime d'application des sanctions prévues en cas de rupture du contrat montre que la négociation avec l'élève est permanente. Ainsi, la sanction laissée à la libre appréciation de l'équipe pédagogique est toujours motivée et expliquée, à l'aide d'un formulaire que le professeur concerné adresse au

tuteur de l'élève et au coordinateur : après avoir exposé en quelques lignes pour quelles raisons tel élève est en rupture de contrat dans sa matière, le professeur peut ajouter que l'élève « pourrait recouvrer son contrat scolaire, à condition de satisfaire aux exigences suivantes (à détailler), pendant au moins un mois ». La décision de rupture du contrat scolaire n'est donc jamais prise à la légère par l'équipe.

Quant au dialogue avec l'élève, il est simplement inscrit dans les termes du contrat : « *un élève (...) qui estimerait la sanction injuste parce qu'elle n'est pas méritée ou parce qu'elle est trop sévère a le droit d'exposer librement son point de vue devant les instances concernées sans avoir à craindre aucune espèce de représailles pourvu qu'il reste dans les bornes imposées par la courtoisie* ».

Ce respect de la parole de l'élève est indubitablement en lui-même un véritable apprentissage de la démocratie.

Des lieux d'apprentissage diversifiés

Partant de l'affirmation que les lieux d'apprentissage de la vie démocratique font partie intégrante de la vie des collèges et des lycées, le CLE propose aux élèves des *lieux d'apprentissage* différents en fonction de leur âge :

- Niveau 6^{ème} /5^{ème}

- . Bilan hebdomadaire en groupe de tutorat : *prendre la parole selon un ordre du jour, préparer le conseil de cycle, le conseil d'école, la commission restauration...*
- . Conseil de cycle (une fois par quinzaine) : *un délégué de chaque groupe de tutorat ;*
- . Commission mensuelle de restauration : *5 délégués ;*
- . Conseil d'école : *un élève délégué à l'année et un délégué par séance.*

- Niveau 4^{ème} /3^{ème}

- . Bilan hebdomadaire en groupe de tutorat : *bilan à thème à certains moments sur des sujets d'actualité ;*
- . Participation à différentes instances : *conseil de cycle, conseil d'école, et commission restauration ;*
- En plus : *un délégué de 3^{ème} au conseil de discipline, et un délégué à la commission des fonds sociaux.*

- Niveau 2^{nde} /1^{ère} /Terminale

- . Bilan hebdomadaire avec deux tuteurs, pris en charge par les élèves :
 - * *lieu d'information : inscription dans les activités au choix ;*
 - * *lieu d'échanges sur ce qui se passe dans l'établissement : le problème de la loi, les sorties pédagogiques, le budget...*
 - * *lieu d'échanges sur des thèmes choisis par les élèves ;*
 - * *participation à toutes les commissions ou instances : conseil de cycle hebdomadaire, conseil d'école, conseil de discipline, commission de fonds sociaux, commission mensuelle de restauration...*

Il faut rappeler qu'au CLE le groupe de tutorat est aussi responsable des services, rendus par les élèves, nécessaires à la vie collective, tels que le ménage, la restauration...

Par ailleurs, d'autres activités dites « internes » témoignent aussi du souci de faire participer tous les élèves à des projets qui les engagent vis à vis des plus jeunes :

- entraide : encadrement d'un groupe d'une vingtaine d'élèves du second cycle qui vont faire lire les enfants de l'école primaire voisine ;
- animation 6/5 : encadrement d'élèves du second cycle qui proposent des activités aux plus jeunes pendant les temps de pause.

De surcroît, l'organisation en atelier des élèves participe de l'éducation à la citoyenneté. Il s'agit de mise en situation de production d'un groupe de 18 élèves réunis autour d'un thème et d'un enseignant pour la durée d'un trimestre (2h par semaine pour chaque élève). Les productions des élèves peuvent avoir un caractère artistique, manuel, technologique ou un caractère d'aide au fonctionnement de l'école : permanence CDI, accueil et préparation de manifestations telle que la soirée cabaret,

entraide sociale, etc. Ces ateliers participent également à la mise en œuvre de la pédagogie du projet et de la réussite.

L'importance de la confiance accordée à l'élève

En plus du respect de sa parole, l'élève se voit rappeler à tout propos le prix de la confiance qu'on lui accorde et qu'il est de son intérêt de respecter. On citera comme exemple ce bilan de cycle 4/3 distribué aux élèves le 21/11/2003 et qui, sous la rubrique « Infos vie de l'établissement », rappelle à propos des alarmes incendies, dégradations... :

« (...) il est extrêmement dangereux de jouer avec les alarmes incendie (...) Il y va de la sécurité de tous, voire de la vie de tous dans cette école (...). En cas de récurrence, les couloirs seraient à nouveau fermés pendant quinze jours, voire définitivement si nous ne constatons aucune amélioration. Nous vous rappelons que dans tous les autres établissements, les élèves ne sont pas autorisés à rester dans les couloirs sur les temps de pause. Vous bénéficiez d'un privilège qui nécessite notre confiance... ».

Regards croisés sur l'éducation à la vie démocratique

Au cours de l'année scolaire 2003-2004, toutes les actions ont été réalisées dans les lieux d'apprentissage prévus. Pour juger des effets, on peut se fonder sur les opinions des enseignants et des élèves interrogés à ce sujet.

- Des enseignants attachés à la notion de citoyenneté

Les enseignants ont d'abord, au cours des entretiens, tenus à réaffirmer leur attachement à la citoyenneté en proposant et commentant ces mots :

- *Démocratie* : « *La pédagogie n'est pas indifférente au projet démocratique* ». « *L'apprentissage de l'élève à la démocratie est long : il est facile de donner son avis, il est difficile de respecter la parole de l'autre. C'est un apprentissage long, jamais acquis. Un élève entré en 6^{ème} ne commence à en recueillir les fruits qu'au lycée* ».

- *Congruence* : entre ce que vivent les professeurs et ce que vivent les élèves.

- *Parole* : les élèves y ont droit aussi et ce n'est pas incompatible avec l'exercice de l'autorité.

- *Réciprocité* : une enseignante se dit elle-même « *éduquée à la citoyenneté* ». C'est un « *état d'esprit* » qui se transmet, un « *apprentissage commun* ».

Interrogés sur les effets de l'éducation à la vie démocratique sur leurs propres pratiques, ils confirment que « *ce n'est pas le contenu qui change mais l'esprit, le sens, les questions qui émergent, l'approche des élèves, la parole qu'on leur donne* ».

- Le point de vue de l'équipe de direction et de la conseillère principale d'éducation

L'équipe de direction a globalement exprimé sa satisfaction à propos des transformations constatées chez les élèves et « *qui redonnent du punch* » ; « *ils disent bonjour tous les matins* » ; « *les élèves s'expriment et sont force de proposition* ».

La CPE souligne l'utilité des *ateliers de fonctionnement* au cours desquels les élèves font fonctionner le CDI ou *atelier d'entraide avec l'école primaire*, très bénéfique, à ses yeux, pour aider les élèves à s'intégrer dans l'école, ce qui leur permet de prendre des responsabilités et leur donne confiance en eux. Selon elle, ces ateliers donnent aux élèves « *l'occasion de s'intégrer dans la vie de l'école et de prendre des responsabilités* » ; elle ajoute qu'au sein des bilans hebdomadaires, les élèves s'exercent à la prise de parole, apprennent à animer une réunion, à faire des synthèses. De ce fait, les élèves auraient tendance à s'en « *sortir bien* » car « *ils savent parler* », « *argumenter* ».

- Le point de vue des élèves

Interrogés par questionnaire sur ce que *participer à une activité en responsabilité* leur apporte de plus important, les élèves au collège sont plus nombreux à répondre : « *le sentiment d'être utile* ». On ressent bien l'importance que revêt pour ces élèves de collège le fait d'être considérés comme des personnes à part entière, ayant un rôle utile à jouer et tenant leur place parmi plus jeunes ou plus âgés qu'eux. Pour les lycéens c'est « *la relation avec autrui* » qui paraît la plus importante.

Si 10 sur les 18 élèves de 3^e interrogés déclarent apprécier le plus, parmi ce qui est proposé au CLE pour l'apprentissage de la vie démocratique : « *assister aux cours avec des élèves de différents âges* », la majorité des élèves de tous niveaux (collège et lycée) retiennent le fait de « *participer aux bilans hebdomadaires en groupe de tutorat* ». La plupart de leurs professeurs désignent également cette activité comme étant celle qui est la plus appréciée des élèves et la plus efficace pour l'apprentissage de la vie démocratique. Des élèves interrogés par entretien ont cité des exemples de ce qu'apporte cet apprentissage à la citoyenneté : « *timidité vaincue* », « *envie de s'investir* » ; « *montrer qu'on est fier d'être là* ».

Un parent d'élève, interrogé par entretien, affirme s'intéresser à « *la notion que chacun (des élèves) a de sa responsabilité* » ; des choses peuvent se construire, « *c'est aidant* ».

Le projet d'éducation à la vie démocratique du CLE repose donc sur une démarche permanente et concerne tous les lieux de vie, d'enseignement et d'apprentissage. En vingt ans de fonctionnement, il a eu le temps d'être peaufiné, planifié et intégré à tous les aspects possibles de la vie scolaire et de la vie de l'établissement. L'utilité de ce projet est flagrante, tant pour la plupart des élèves, visiblement remis en confiance et épanouis, que pour l'équipe qui y trouve une raison supplémentaire de s'investir et d'être motivée dans les tâches qu'elle se fixe.

3 - L'apprentissage de la responsabilité

On peut affirmer que la responsabilisation des élèves est un souci que partagent toutes les équipes pédagogiques. Au Lycée Polyvalent des Ullis (LPO), ce projet est innovant en ce sens qu'il s'applique à une classe entière, concerne un profil particulier d'élèves et s'accompagne d'un ensemble d'obligations que ces derniers s'engagent à respecter. On a aussi vu plus haut qu'au CLE l'apprentissage de la citoyenneté est indissociable de celui de la responsabilité, et que dans le cadre de l'atelier « Citoyenneté » du réseau de Tullins (REC), les élèves de 6^{ème} ont rédigé une Charte sur la violence qui met l'accent sur leur propre responsabilité dans la vie en communauté.

Responsabiliser les élèves par rapport à leur scolarité

"Responsabiliser les élèves par rapport à leur scolarité" est un des objectifs principaux affichés par le LPO pour redonner une chance à des élèves de terminale STT en rupture avec le système scolaire. Le projet a été mis en place il y a 5 ans par un groupe d'enseignants volontaires, désireux d'offrir une alternative différente à des élèves, en majorité des redoublants de Terminale STT ou qui ont « *forcé le passage de première en terminale* ». Ces élèves cumulaient des difficultés d'assiduité, de travail et de comportement : « *résultats catastrophiques, absentéisme massif, comportement agressif, méfiance et hostilité envers tous les membres de l'institution scolaire* ». A ceux qui parmi eux « *acceptaient de prendre un nouveau départ* », il a été proposé de les accueillir dans une classe à petit effectif, dite Terminale STT option ACC modulaire en responsabilité. L'organisation de cette classe, vécue comme une « *innovation obligée* » s'est faite à partir de la division en trois des deux terminales STT option ACC qui comportaient chacune 30 élèves, ce qui aboutit à trois classes de terminale à 20 élèves chacune, dont l'une est la classe concernée.

L'idée de responsabilité est au cœur du projet : l'élève n'est plus contraint d'assister aux cours mais doit s'inscrire à des modules d'enseignement qui correspondent à des sous-ensembles structurés, planifiés sur l'année, du programme de chaque discipline. L'élève choisit de s'y inscrire ou non dans la semaine précédant leur démarrage. Lorsqu'il s'inscrit, il prend en même temps un engagement d'assiduité aux cours. Dans le cas contraire, il peut travailler seul le contenu de ce module et peut

bénéficier des moyens de documentation du lycée. Un enseignant-tuteur aide chaque élève à gérer son autonomie, en vérifiant avec lui la cohérence de ses inscriptions.

L'évaluation concluant le module est obligatoire pour tous, inscrits ou non. Les élèves assument ainsi la pleine responsabilité de leurs actes car s'ils n'ont pas respecté leur engagement d'assiduité ou s'ils n'ont pas participé à l'évaluation, ils ne peuvent pas suivre les cours du module suivant. Les modalités spécifiques à la classe sont regroupées dans un *règlement intérieur pour l'enseignement modulaire en responsabilité*. Cet engagement semble bien convenir à ces élèves.

- Le point de vue des enseignants

Les constats sont positifs : au cours de l'entretien les enseignants déclarent que « *les élèves apprécient la liberté qui leur est donnée de s'inscrire ou non aux modules* » ; ils trouvent que cette liberté de choix se justifie pour des redoublants qui ont déjà vu le programme : « *dans le cas d'un redoublement, ceci leur permet de porter leurs efforts plus particulièrement sur les matières où ils ont des problèmes, et dans le cas de notes acquises l'année précédente et qu'ils souhaitent garder, ne pas assister aux cours s'ils ne sont pas motivés* ».

L'enseignante qui est à l'origine du projet se dit satisfaite des promotions qui se succèdent depuis la mise en place de la classe modulaire : « *depuis la paix sociale règne dans le lycée ; ce sont des élèves dont on a modifié le rapport à l'école ; ils sont devenus plus confiants, ils ont mieux compris la nécessité de règles de fonctionnement. Par exemple ils ont compris qu'assiduité = facteur de réussite* ».

Cependant pour les enseignants interrogés par questionnaire, *l'engagement d'assiduité aux cours du module* est ce qui paraît le plus difficile à faire appliquer par les élèves. C'est aussi l'avis des autres professeurs de terminale qui n'enseignent pas dans cette classe.

- Le point de vue des élèves

Sur les 18 élèves interrogés par questionnaires, « *Si vous deviez résumer en une phrase ce qu'apporte cette terminale aux élèves ce serait... ?* », 11 réponses portent sur « *plus de responsabilité* », 4 réponses sur « *plus de confiance* », 2 réponses sur « *plus de liberté* ».

Une majorité d'élèves a déclaré être en mesure de *respecter l'engagement d'assiduité aux cours des modules qu'ils ont choisis*. Parmi les justifications : « *car mon principal objectif est d'avoir le bac, donc je me dois d'être assidu* » ; « *car pour pouvoir réussir dans les études il faut s'engager à respecter certaines conditions* » ; « *je me sens obligé* »..

Les élèves déclarent que *leur participation a été régulière* : « *car c'est obligatoire* » ; « *car c'est la règle de cette classe et je veux mon bac et je veux m'en sortir dans la vie* » ; « *pour connaître mon niveau* » ; « *car j'ai toujours été présent et je voulais mesurer les connaissances acquises* » ; « *car à la fin de chaque module il y a une évaluation qui compte pour chaque trimestre* ».

La réussite de l'objectif de responsabiliser l'élève par rapport à sa scolarité est liée à un important travail préalable de découpage du programme en modules, qui repose sur le volontariat et la concertation des professeurs de la classe. Quant à la notion de responsabilisation de l'élève, elle s'accorde bien avec le fait que la classe de terminale STT comporte en majorité des redoublants : ayant connu un échec avéré, ils peuvent à ce titre plus facilement être mis en face de leurs responsabilités ; la liberté de choix qui leur est laissée de s'inscrire ou non à des matières est pertinente en ce sens qu'ils ne sont pas obligés de suivre les cours déjà vus l'année précédente. Cependant le principe de responsabilisation reste difficile à généraliser à l'ensemble des élèves car un certain nombre d'entre eux ne parviennent pas à respecter leur engagement.

4 - Une approche différente de l'évaluation des élèves

La question de l'évaluation des élèves est transversale aux quatre structures expérimentales. En effet, quelles que soient les modalités d'enseignement et d'apprentissage, l'évaluation des élèves est indissociable des apprentissages puisqu'elle en est à la fois l'accompagnement et la vérification. L'évaluation est un repère pour aider l'élève à se positionner par rapport à ses réussites et ses manques ; elle permet aux enseignants de vérifier l'efficacité de leur enseignement. L'évaluation est, de plus, une aide à la décision : selon les résultats des évaluations de ses élèves, l'enseignant peut proposer une aide ou un changement de parcours et infléchir sa programmation ; il participe également à la décision de passages ou d'orientation.

Dans les structures expérimentales, les enseignants s'interrogent surtout sur la manière d'évaluer autrement que par une note. L'attribution de « brevets » au CAF ou la fiche « contrat » d'objectifs donnée aux élèves au LPO témoignent de ces démarches nouvelles d'évaluation des compétences des élèves.

L'attribution de « brevets » ou l'évaluation selon les arbres de connaissances au CAF

La question de l'évaluation est centrale au collège Anne Frank (CAF) qui a adopté une méthodologie issue de la théorie des arbres de connaissances.

Cette théorie a été proposée en 1992 dans le cadre d'une mission ministérielle de lutte contre les exclusions conduite par le philosophe Michel SERRES avec la participation de Michel AUTHIER* et Pierre LEVY*. Inspirée des théories des organisations et développée dans le système éducatif, la démarche des arbres de connaissance constitue une innovation dans le champ de la pédagogie contemporaine en favorisant une nouvelle approche du repérage des connaissances et des compétences des individus dans une communauté de personnes (ici la communauté scolaire). Une gestion informatique (logiciels Ginko et see-K, modèles déposés) permet, à l'aide d'un algorithme mathématique, de visualiser l'acquisition de compétences sous formes d'arbres dont les feuilles sont composées des brevets acquis par chaque individu et par l'ensemble d'un groupe. L'ensemble des brevets d'une personne forme son blason.

La théorie des arbres de connaissance s'adressait dans le début des années 90 aux personnes en danger d'exclusion, en partant du postulat que l'exclusion (scolaire ou sociale) peut être due au fait que les savoirs des personnes ne sont pas tous reconnus. Le CAF, regroupe un public ayant eu un parcours difficile ; il n'est donc pas surprenant que dans cet établissement cette manière d'évaluer soit expérimentée.

La majorité des enseignants propose et attribue aux élèves des « brevets », ainsi définis : un « brevet » est un libellé qui décrit une compétence ou une tâche observée. L'ensemble des brevets d'un élève est appelé « blason ». Ces « brevets » sont des éléments d'évaluation attribués à l'élève le plus souvent par des enseignants au cours des séquences mais aussi au cours du tutorat, des cours aux choix ou des projets. Ainsi un élève peut obtenir un brevet dans une discipline et sur une compétence ailleurs que dans un cours traditionnel. Les brevets concrétisent par une présentation visualisée la reconnaissance de l'acquisition de compétences. Ces compétences peuvent être partagées par tous et deviennent des ressources pour les autres. Ce principe sert d'appui à la composition des groupes d'élèves d'âge et de niveaux différents puisque l'apprenant va trouver en lui-même et dans son environnement les ressources nécessaires à son apprentissage et à ses acquisitions.

Des certitudes et des interrogations

L'évaluation des élèves par brevet constitue bien la caractéristique originale du CAF et ce depuis la création du site expérimental. Les acteurs en reconnaissent les avantages et les gains pour les élèves tout en s'interrogeant sur sa légitimité. Le point de vue du chef d'établissement, en entretien, et la séance de concertation observée sur place traduisent ces deux perspectives :

- Des avantages certains pour l'élève de l'évaluation par les arbres de connaissance

Cette pratique évaluative constitue une mémoire des apprentissages ; c'est une manière de statuer sur les savoirs et de prendre en compte l'ensemble des compétences de chacun où qu'il se trouve et là où elles s'expriment ; cette approche évaluative permet de s'appuyer sur ce que savent les élèves et sur ce dont ils sont capables. L'élève s'implique davantage puisqu'il peut clairement se positionner. La logique des arbres de connaissance favorise aussi une évaluation du collectif élèves puisque l'ensemble des brevets donne également une image du groupe. On sort de la hiérarchisation et du classement (entre un chiffre inférieur à un chiffre supérieur, comme passer de 7 à 10) pour entrer dans une dynamique de réussite. Pour les enseignants les brevets permettent une redéfinition des contenus, une mise à plat des programmes, une explicitation des savoirs.

- Des questions demeurent sur l'adaptation de cette pratique évaluative nouvelle dans le système éducatif

L'évaluation par « brevets » est cependant contestée par certains enseignants qui reprochent à ce système de segmenter le savoir. Ils s'interrogent sur sa fiabilité : aboutit-on à une globalisation des compétences validées, ou au contraire, à une parcellisation des compétences ? L'attribution d'un brevet est-elle significative de l'acquisition d'une compétence et de sa maîtrise dans le temps ? Quelle différence entre l'attribution d'une notation et l'évaluation par « brevet » ? L'équivalence à partir de la classe de quatrième en note chiffrée pour le contrôle continu des connaissances au brevet des collèges pose problème : pour certaines disciplines comme le français l'adéquation semble parfaite, pour d'autres telles que la physique ou la technologie c'est plus difficile selon les enseignants concernés.

Que faire de la mise en commun de tous les brevets attribués ? La mise en place du logiciel See-k pour gérer les brevets sera-t-elle un élément facilitateur de l'évaluation par « brevet » ou une difficulté supplémentaire ?

Le fait que ces questions soient encore abordées après 3 ans de fonctionnement indique que l'équipe a besoin de se donner du temps pour sortir des difficultés de gestion des brevets et réfléchir de manière plus théorique à l'évaluation de l'élève. Un travail collectif de fond sur cette question devrait se mettre en place.

Dans les autres structures, la réflexion autour de l'évaluation n'est pas aboutie collectivement

- Les compétences à évaluer ne font pas l'unanimité

Dans le réseau d'écoles de Tullins, la directive donnée aux enseignants du premier degré est d'évaluer les élèves sans leur attribuer de notes. Or, selon le principal du collège, le premier degré développe actuellement, grâce à l'impulsion des corps d'inspection et des conseillers pédagogiques, « une véritable culture de l'évaluation que ne connaissent pas encore les professeurs du collège ».

La question de l'évaluation, des modalités d'attribution de notes et de l'évaluation par compétences a été abordée dans l'atelier « Suivi et évaluation de l'élève ». Ce thème avait été retenu comme problématique commune aux deux niveaux. Cependant, au fil des années, l'atelier a davantage travaillé sur le « suivi » (le succès de la fiche de suivi de l'élève en est le résultat), tandis que la question de l'évaluation a peu à peu été mise de côté.

En effet, les enseignants ont du mal à s'accorder sur ce que l'on entend par compétences de bases à évaluer à l'entrée au collège. Les évaluations nationales d'entrée en sixième sont faites mais n'évaluent que deux disciplines. Une tentative de créer d'autres outils n'a pas abouti. Cette question reste donc en suspens, mais elle est abordée dans les autres ateliers (Sciences ou Arts et lettres) à travers la définition d'exigences communes à l'école et au collège et des exigences attendues pour un élève de CP, de CE2, de sixième.

- L'évaluation reste du ressort individuel de l'enseignant

Au CLE, le travail en concertation de l'équipe pédagogique, le tutorat, l'organisation en cours « massés » et en parcours nécessitent que chaque enseignant clarifie ses objectifs d'apprentissage et donc explicite ses critères d'évaluation à ses propres yeux et aux yeux des élèves. L'écoute et le dialogue, dans le cadre du tutorat et dans celui de l'apprentissage de la citoyenneté, développent des espaces de paroles où cette question est abordée comme une démarche positive, et non comme une sanction, au sens négatif, d'un travail fourni.

Au LPO, c'est par l'enseignement modulaire que la question de l'évaluation est abordée dans une perspective identique : les fiches modules données aux élèves indiquent clairement les objectifs de la formation, les compétences à mettre en œuvre (définir, identifier, caractériser...), les travaux personnels à effectuer, ce que l'évaluation terminale va cibler.

Cependant, dans ces deux structures, il semble que chaque enseignant, dans sa discipline, évalue et note ses élèves en fonction de ses propres méthodes ; l'évaluation des élèves ne fait donc pas l'objet d'un travail en commun de la part des enseignants.

Concernant l'ensemble des quatre structures étudiées, il apparaît nettement que la question de l'évaluation est fondamentale. Qu'elle constitue le cœur de l'expérimentation – comme au CAF – ou qu'elle reste dans la périphérie, il semble nécessaire d'aider les enseignants à avancer dans leur réflexion et leur pratique par des propositions de formation appropriées à chaque contexte.

III – BILAN D'APPRECIATION

A cette étape du rapport, il s'agit de regrouper l'ensemble des informations recueillies par structure expérimentale afin d'être en mesure, au final, d'émettre une appréciation sur l'organisation pédagogique et les pratiques d'enseignement mises en œuvre.

Pour chacune des quatre structures, sont successivement abordés les points suivants :

- l'historique et le contexte : l'origine du projet, le contexte de sa mise en place, la formulation des objectifs, les évolutions constatées à ce jour ;

- la mise en œuvre des objectifs à travers le travail en concertation de l'équipe pédagogique, l'organisation des enseignements, le suivi, l'évaluation des élèves...

- les effets de l'expérimentation à travers les regards croisés de l'équipe, des élèves, des parents et les bilans, analyses, indicateurs existants : effets sur le comportement des élèves ; effets sur les apprentissages des élèves ; effets sur les résultats des élèves (évaluations, examens, orientation...), effets sur les pratiques d'enseignement, voire le métier d'enseignant...

- le bilan d'appréciation au vu des attentes exprimées (conditions de travail, accompagnement, formation), points positifs ou négatifs constatés, régulations nécessaires ...

Réseau d'écoles et du collège de Tullins (REC)

Sigle = REC

ACADEMIE	GRENOBLE
ETABLISSEMENT	Réseau d'écoles (9) de secteur et du collège de Tullins Collège Condorcet Rue de la Contamine BP 56 38210 Tullins Tél : 04 76 07 83 52
OUVERTURE	Septembre 2001
OBJECTIF	"Continuité école / collège sur le plan des apprentissages, de la vie sociale des élèves et de l'intéressement de la communauté éducative. Rapprochement fonctionnel et institutionnel du pilotage des écoles et du collège pour mettre de la cohérence (nouveau management pédagogique).
NOMBRE D'ELEVES CONCERNES	1400
NOMBRE D'ENSEIGNANTS	120

Les éléments nécessaires à la compréhension de la complexité d'un réseau tel que le REC- étendu géographiquement et englobant neuf écoles et un collège – ont été recueillis lors des entretiens collectifs auprès du Conseil Pédagogique du réseau (IEN adjoint de l'IA, IEN de la circonscription, conseillère pédagogique, directeur d'école coordonnateur du premier cycle, principal du collège), auprès des participants aux ateliers (enseignants du premier et du second degré, psychologue scolaire, conseillère d'orientation psychologue, assistante sociale) et auprès d'élèves de 6ème. Les informations obtenues sont étayées par des documents divers, rapports, fiches d'évaluations, bilans d'ateliers, etc. élaborés dans le cadre du réseau.

1. Historique et contexte

Un réseau organisé pour permettre une réelle liaison écoles-collège

Un texte d'intention politique et pédagogique d'un IA-IPR vie scolaire de l'académie a impulsé l'expérimentation : « *Aussi pourquoi ne pas envisager une liaison solide entre l'école et le collège qui donnerait une unité à l'ensemble de la scolarité obligatoire dans son organisation et son fonctionnement et qui permettrait une « irrigation » mutuelle, un transfert des valeurs dont chacun des deux ordres d'enseignement est porteur...* » Ce texte, daté de mai 2001, soulevait le problème du manque de continuité entre l'école et le collège, rupture à la fois pédagogique et structurelle qui met en évidence l'absence de cohérence pour tous les acteurs. La dispersion géographique des écoles par rapport au collège, dans un milieu rural et semi-rural de moyenne montagne qui caractérise le secteur de Tullins, rendait plus accrue la nécessité de consolider, d'une part la mise en réseau des écoles, d'autre part la liaison avec le collège.

Les institutions locales ont envisagé de soutenir ce projet, et à la rentrée 2001-2002, une réunion commune aux écoles (60 professeurs d'écoles et instituteurs) et au collège (40 professeurs) a été organisée en présence de la Rectrice de l'académie de Grenoble. Au cours de cette réunion, des enseignants ont eux-mêmes décidé la constitution de six ateliers de travail dont les bilans effectués en fin d'année scolaire permettent l'élaboration de bilans d'étape annuels suivis par le rectorat.

Le projet a entre-temps reçu l'appui d'un chercheur en sciences de l'éducation de l'IUFM de Grenoble qui a proposé (juin 2003) de sérier la problématique autour de trois axes : l'efficacité des apprentissages de tous les élèves, l'intégration à la vie collective, sociale et culturelle, l'articulation des différents niveaux institutionnels et les relations avec les entreprises. Sur le terrain, cet apport vécu de manière positive (signe d'intérêt) a suscité au départ des réactions contrastées du fait de sa

relative complexité ; après quelques ajustements, les équipes paraissent actuellement familiarisées avec les concepts véhiculés.

La création de six ateliers thématiques

L'originalité du projet reste la création de six ateliers dont le fonctionnement donne vie à la liaison écoles-collège. Chaque atelier est placé sous la coordination conjointe d'un enseignant du premier et du second degré avec ces particularités : coordination et animation « bipolaire », composition mixte avec la participation d'enseignants des écoles et du collège ainsi que d'autres professionnels.

Les ateliers s'organisent autour de thèmes issus d'une réflexion collective et de préoccupations communes aux deux niveaux. On y repère la présence de thèmes pédagogiques transversaux (« Suivi et évaluation des élèves » et « Echanges pédagogiques », de thèmes éducatifs (« Education à la santé et à la citoyenneté », « Art et culture »), et de thèmes qui traduisent des préoccupations didactiques sur la continuité de l'enseignement des langues ou des sciences (« Sciences et technologie » et « Langues vivantes étrangères »).

Dans le cadre des ateliers, toute action est mise en place de manière à « faire fonctionner tous les niveaux » en dépassant la charnière CM2-6^{ème}. De l'aveu du groupe d'enseignants interrogés collectivement, « *pour les niveaux c'est facile, pour les contenus c'est difficile.* »

2. La mise en œuvre des objectifs

La mise en œuvre des objectifs se traduit globalement par une somme d'actions concrètes et de productions d'outils. C'est leur ensemble qui contribue à instaurer une continuité entre les écoles et le collège, notamment sur le plan de la vie sociale des élèves. Ainsi, parmi les actions ayant rencontré un grand succès d'efficacité, on peut mentionner la journée « Comme en Sixième » destinée à présenter le collège aux élèves des écoles ainsi que la rédaction en 2002-2003 de la charte « Mieux vivre à l'école ». Des actions dont la thématique est liée à une discipline ont réuni des groupes d'élèves de tous niveaux autour d'un travail en commun : journée « Ludilangues », participation au « Printemps des poètes » avec pour but de faire découvrir et aimer la poésie en suscitant l'écriture de textes poétiques, rencontres et travaux entre élèves sur le thème fédérateur de la station météo. Il s'agit d'actions vivantes, évolutives, qui seront reconduites sous une forme ou une autre, par exemple la charte « Mieux vivre à l'école » qui suscite des projets de représentation théâtrale pour 2004-2005.

Le bilan d'activités effectué chaque année par chaque coordonnateur d'atelier à l'aide d'une « fiche bilan » que centralise le principal (de préférence par courrier électronique) permet de visualiser les principales avancées du fonctionnement en réseau, les actions réalisées au cours de l'année, les difficultés rencontrées, le souhait de poursuite d'actions... Ce bilan révèle le réel travail en concertation mis en place dans les ateliers : réflexion sur les programmes disciplinaires, sur les compétences attendues, par exemple en SVT en fin de cycle 3. Mais sur le plan des apprentissages des élèves, il est plus difficile d'évaluer correctement les apports qui résultent des actions concrètes d'échanges entre les écoles et le collège et entre les écoles elles-mêmes - , telles que les observations de classe, les échanges disciplinaires entre enseignants comme entre élèves, l'entraide entre élèves -.

Lors des entretiens collectifs, l'impression qui domine, du point de vue des inspecteurs est celle d'une « réussite » et de « *continuité des valeurs véhiculées par la communauté.* Les enseignants engagés dans le réseau reconnaissent aussi que s'est créée une véritable dynamique des échanges et insistent sur le bénéfice que chacun en a retiré sur le plan professionnel, passé une période d'adaptation mutuelle. Le mot « *contact* » revient souvent ; des « *liens amicaux* » se sont même noués :

-des enseignants des écoles reconnaissent avoir craint au début que le « *second degré empiète sur le premier degré* » mais qu'au contraire les enseignants du collège les ont « *rassurés* » . « *Maintenant quand j'ai des problèmes avec les enfants, on s'appelle, on reste en contact* ». Ils sont satisfaits des actions « *fédératrices* » : la station météo, la Charte Mieux vivre à l'école. Les « *séquences montées ensemble* » se sont faites dans la « *bonne entente* ». Les échanges d'enseignants sont très appréciés, même si « *ça demande beaucoup de préparation avant* » ;

- des enseignants du collège affirment avoir découvert une autre manière de travailler, « *d'utiliser le document* » ; ils disent avoir appris au contact de l'autre, leurs idées reçues se sont trouvées bousculées.

« *La première année a consisté en actions d'observation de la gestion du groupe, en temps d'échanges sur la pratique ; la deuxième année, il y a eu des échanges disciplinaires dans le sens collège primaire en histoire-géographie, en EPS* » ;

« *Ce n'était pas facile... les enseignants du premier degré étaient intimidés... à la longue cette impression a disparu... des contacts se sont noués autour d'un élève, effet boule de neige, les échanges sont devenus plus spontanés* » ;

« *Maintenant on sait ce que les enfants ont appris, ils ne peuvent plus nous raconter des histoires* » ;

« *On a davantage pris la mesure des lacunes (des élèves) à combler* ».

Enfin, il faut mentionner que les TICE ont indéniablement favorisé la communication et la diversification des échanges à tous les niveaux, par le biais du site Internet du réseau et du journal « Info réseau Tullins ». On peut ainsi être informé de l'actualité des activités de chaque atelier. Par ailleurs, la correspondance entre élèves du réseau par Internet tend à se développer. Le site du réseau (<http://www.ac-grenoble.fr/college/tullins.ecoles-college/>) est très visité par les enseignants, mais « *pas assez par les parents* », selon le principal du collège.

3. Les effets constatés sur les élèves et les pratiques d'enseignement

Des témoignages des divers acteurs recueillis lors des entretiens collectifs permettent d'apprécier les effets du rapprochement des écoles et du collège.

Les effets sur les élèves

Les multiples actions d'échanges d'élèves entre le premier et le second degré, le fait de voir leurs enseignants dans la même classe, le succès de la journée d'information « Comme en Sixième » ont porté leurs fruits : le passage au collège est réussi et les élèves arrivent en terrain connu. C'est l'avis unanime de tous, même si quelques enseignants soulignent qu'ils sont obligés de « *recentrer* » certains élèves de sixième, tellement « *détendus* » qu'ils sont un peu trop « *familiers avec leurs professeurs* ».

La continuité des apprentissages entre l'école et le collège semble mieux perçue : les élèves voient et vivent le travail en commun que les enseignants mettent en place pour eux. Mais en négatif, les enseignants du collège perçoivent la différence en terme d'attitudes et d'acquisitions de savoir-faire et de savoirs entre les élèves venant d'écoles où la liaison était effective et ceux dont les enseignants ne se sont pas investis.

Les effets sur les pratiques d'enseignement

Les enseignants engagés dans le réseau insistent d'abord sur ce que leur travail en commun leur apporte :

- une perception de l'élève plus « globale », par les enseignants du collège, grâce aux échanges avec les enseignants des écoles ; à cet égard, la « *fiche de suivi de l'élève du cycle 3 à la 6^{ème}* » conçue au sein de l'atelier « Suivi et évaluation de l'élève » contente particulièrement les enseignants du collège qui insistent sur son utilité et le fait qu'elle représente pour eux « *une économie d'énergie et de temps* » ;

- une perception « plus juste » des compétences acquises par les élèves (« *savoir ce que les élèves ont déjà appris dans le primaire, par exemple gérer un classeur* ») ;

- une meilleure perception mutuelle des enseignants des deux niveaux et la prise en compte de l'aspect professionnel commun de leur métier. Les témoignages et exemples cités sont très nombreux, par exemple la confrontation des pratiques d'évaluation a montré les écarts de points qui peuvent intervenir dans la correction des évaluations.

L'engagement dans le réseau, parce qu'il facilite la communication entre les deux niveaux et entre les différentes professions, par la participation plus étroite des personnels non enseignants (psychologue

scolaire, conseiller d'orientation-psychologue, assistante sociale...) permet « *plus de cohérence dans les actions* » ; et favorise le développement de nouvelles compétences professionnelles, telles que l'animation, la conduite de projet, l'utilisation des TIC...

4. Bilan

Les points positifs

Les actions ou modes de fonctionnement suivants qui ont fait la preuve de leur efficacité et pertinence seront reconduits et pourraient même être transposés à d'autres structures :

- la fiche de suivi de l'élève, même si la psychologue scolaire émet quelques réserves de principe (confidentialité...);
- la journée « Comme en Sixième » ;
- les échanges de pratiques et les cours donnés dans les niveaux différents ;
- les actions mêlant des élèves d'âges très différents ;
- les thèmes de réflexion et d'échanges ciblés.

Les attentes

Au terme de trois années de fonctionnement, le principal et les enseignants du collège, le coordinateur du premier cycle et les professeurs des écoles expriment le « *souhait d'aller plus loin* » et de trouver le temps pour continuer à produire d'autres outils, formaliser des pratiques, théoriser davantage. Ils veulent impliquer plus d'écoles et davantage de collègues, particulièrement ceux qui sont éloignés géographiquement du collège et de la ville de Tullins.

Deux points suscitent l'inquiétude :

- la prise en charge des transports des élèves très éloignés sur le plan géographique pose des problèmes de coût (location de bus, chauffeurs) et de sécurité (surveillance) ;
- la suppression annoncée du mi-temps accordé au coordonnateur du premier degré : les enseignants sont persuadés que l'expérimentation va être « abandonnée » et que tout le travail accompli a été fait pour rien.

Paradoxalement, ce qui paraît le plus difficile à réaliser est l'élaboration d'un emploi du temps commun entre enseignants des deux niveaux. Par exemple, si le fait de se réunir peut être envisagé par les enseignants du second degré, cela se révèle « *impossible* » pour les enseignants du premier degré qui doivent obligatoirement être remplacés.

Appréciation

Dans le contexte de la rentrée scolaire 2004, le besoin se fait sentir de finaliser certains objectifs et de s'en fixer de nouveaux afin de relancer la dynamique d'expérimentation. La capitalisation des acquis, une utilisation plus confiante des TIC et un renforcement du suivi de l'expérimentation pourrait contribuer à la pérenniser.

- *Capitaliser les acquis et mieux utiliser les TIC*

Il faudrait prolonger les habitudes nouvelles développées par l'usage des outils de communication, comme le courriel entre enseignants, pour exploiter et capitaliser ce qui a déjà été fait, optimiser les échanges de documents pédagogiques, les remettre en circulation, les faire vivre. Dans le contexte d'éloignement géographique du réseau de Tullins, c'est une solution à mieux exploiter.

La suppression du demi-poste consacré à la coordination de l'expérimentation dans le premier degré déstabilise les équipes. C'est peut-être l'occasion de mieux répartir les tâches entre plusieurs personnes, avec l'aide justement des TIC que ce demi-poste a contribué à installer dans les pratiques.

Certains thèmes d'ateliers mériteraient d'être approfondis, particulièrement celui de l'évaluation des élèves, point sur lequel les enseignants des deux niveaux reconnaissent des manques.

- Renforcer l'accompagnement et le suivi

L'accompagnement et le suivi de l'expérimentation sont indispensables et mériteraient d'être renforcés ; or les changements d'inspecteurs au gré des mutations et au fil des années ne permettent pas un suivi serré des actions.

Les réunions sur le temps personnel (repas ou après les heures de classe) émoussent les bonnes volontés. Plus que de moyens en heures supplémentaires, les enseignants attendent une reconnaissance en temps dégagé pour travailler ensemble.

La réunion collective qui habituellement a lieu à chaque début d'année sur l'initiative du Conseil Pédagogique de Réseau est très attendue par les enseignants. Elle devrait leur permettre d'être au clair sur le sort réservé à l'expérimentation et impulser de nouvelles formes de travail afin que les échanges entre enseignants s'effectuent dans des conditions optimales.

Collège expérimental Anne Frank - Le Mans (72)

Sigle = CAF

ACADEMIE	NANTES
ETABLISSEMENT	Collège expérimental Anne Frank 72 rue Marc Sangnier - 72100 LE MANS Tél : 02 43 86 86 35
OUVERTURE	Septembre 2001 (dans l'enceinte du "collège du Ronceray" ouvert en 2000)
OBJECTIF	Recréer des comportements positifs chez des jeunes ayant connu des parcours difficiles avec une organisation pédagogique et une approche de l'évaluation radicalement différentes.
NOMBRE D'ELEVES CONCERNES	99
NOMBRE D'ENSEIGNANTS	11

Les informations qui suivent proviennent des entretiens collectifs effectués auprès du principal du collège, d'enseignants et d'élèves, ainsi que des réponses à des questionnaires écrits remplis par la totalité des enseignants concernés et par une quinzaine d'élèves de tous niveaux. Des éléments d'observation d'une séquence de cours et d'une réunion de concertation de l'équipe pédagogique ont été pris en compte. On dispose aussi de nombreux documents produits par le CAF, tels que des bilans, emplois du temps, descriptif de périodes, ainsi que du compte-rendu d'une visite d'inspection effectuée en mai 2004 dans cadre du « suivi de la mise en œuvre de l'éducation à l'orientation » dans le bassin du Mans.

1. Historique et contexte

Le projet lancé en 1999 : « Pour une école créatrice d'humanité » s'est construit à l'initiative d'une principale d'un collège situé à la périphérie du Mans, initiative soutenue par le ministère. Après le montage d'une classe puis d'une expérience pilote réunissant un groupe d'enseignants volontaires (une dizaine pour 96 élèves), le collège expérimental a été implanté sur le site du collège du Ronceray en Juin 2001. Il a été baptisé Collège Anne Frank en mai 2002.

Il s'agit d'un bâtiment en préfabriqué installé dans la cour, à l'entrée du collège du Ronceray ; dans ce local sont logés, très à l'étroit, le bureau du principal, son service gestionnaire et de secrétariat, le bureau de la CPE, la salle des professeurs jouxtant une salle plus petite réservée à l'accueil des parents d'élèves. Les élèves ont cours dans les bâtiments du collège du Ronceray, construits en dur et en hauteur ; ils se rendent à leur cantine scolaire en bus, et cet aller-retour quotidien s'ajoute aux transports collectifs à heure fixe pour amener ceux (la moitié) qui habitent à l'extérieur de la Ville du Mans. Au début, l'atmosphère était tendue entre les deux collèges, avec méfiance réciproque des enseignants et des élèves. La tendance est aujourd'hui à l'apaisement. Les élèves cohabitent plutôt pacifiquement, ont appris à se connaître, partagent des activités sportives.

Un nouveau principal a été nommé à la rentrée 2002. Faisant partie de l'équipe pionnière, il assure ainsi la continuité du projet initial. Il rappelle que ce projet n'avait pas vocation à déssectorisation : au départ il était censé accueillir tous types d'élèves du quartier ; d'emblée il y a eu 114 demandes d'inscription, émanant de familles « *militantes* » attirées par les méthodes pédagogiques, et de familles en difficulté, pour lesquelles ce collège semblait représenter la « *dernière chance* ». Les élèves garçons prédominaient à 80 %. A la rentrée 2003-2004, le collège expérimental a accueilli une centaine d'élèves qu'encadrent onze enseignants. Mais le principal constate, dans un bilan daté de mai 2004, qu'au fil des années « *la proportion des élèves en difficulté augmente : rien que cette année sur les quarante demandes d'inscription traitées, aucune ne concernait un enfant sans difficulté. Ce phénomène qui s'amplifie pose problème* ». Outre ce bilan, le principal a fourni de nombreux documents papier qui témoignent des efforts de l'équipe pour rendre explicite la démarche éducative et pédagogique du projet.

2. La mise en œuvre des objectifs

La concertation de l'équipe pédagogique : une réalité au CAF

Les divers acteurs de l'expérience, à qui il est demandé « *de s'investir dans le projet et d'accepter une certaine polyvalence : mener des cours à deux, remplacer un collègue absent...* », semblent jouer le jeu : l'esprit d'équipe règne et permet de régler à longueur d'année et au coup par coup les problèmes qui se posent.

Les enseignants se retrouvent chaque semaine lors d'une concertation de trois heures. Les élèves sont libérés pendant ce temps. Un psychologue présent permet de réguler les conflits d'équipe ou d'éclairer un cas d'élève. Le principal estime que ce temps « *est indispensable pour avancer dans le projet* ».

Les parents sont souvent associés au travail d'équipe, par exemple pour créer des documents qui expliquent à la fois le fonctionnement des séquences et les attentes propres à chaque matière.

Une organisation des enseignements fondée sur l'hétérogénéité des niveaux des élèves

L'organisation est basée sur la constitution de groupes de dix élèves de la sixième à la troisième rassemblés sur le principe de l'hétérogénéité des âges et des niveaux scolaires. Ce fonctionnement casse la linéarité des programmes et fait éclater l'organisation en classe. Il oblige non pas à gérer l'hétérogénéité des apprentissages et des niveaux des élèves mais bien à s'appuyer sur elle.

Les élèves ont un emploi du temps hebdomadaire de 26h30, réparties entre 5h30 de tutorat, 12h de séquences, 3h de cours au choix, 2h de langues à l'oral, 2h de projet collectif, 1h de projet personnel, 1h de devoir.

- Les séquences, identifiées par couleur, sont des temps d'apprentissage qui se rapprochent le plus d'un temps traditionnel et qui portent sur les matières du programme.
- L'organisation des cours au choix est identique à celle des séquences, sauf que le cycle est plus court (3 semaines) et la durée de cours moins longue (1h au lieu de 3 h). L'offre des cours peut concerner des sujets culturels ou des points très précis du programme. Un élève peut donc s'approprier un sujet en peu de temps ou revoir un apprentissage en petit groupe.
- Le projet personnel consiste à présenter une production, deux fois dans l'année, devant un jury de quatre personnes, composé de parents, d'enseignants, d'élèves. Les thèmes sont variés et leur traitement requiert des compétences informatiques. Les tuteurs et la documentaliste accompagnent les élèves durant les préparations ; une évaluation est faite le jour de l'intervention par le jury.
- Le devoir obligatoire a été imposé aux élèves pour leur apprendre à travailler régulièrement de manière studieuse.
- Création de deux demi-heures de langues tous les jours de la semaine par groupes de 14 élèves avec le même enseignant afin de ne pas rompre la pratique de la langue. L'impact de ce cours n'a pas encore été mesuré.

Le suivi renforcé des élèves

Le suivi des élèves repose sur un investissement très fort de l'équipe. D'une part, l'organisation horaire du tutorat permet un encadrement quotidien de chaque élève, le matin et en fin de journée, pour qu'il fasse ses devoirs, apprenne ses leçons, continue ses apprentissages au sein du collège. D'autre part, l'équipe entière est mobilisée : la CPE est à l'écoute des élèves qu'elle connaît bien, ce que confirment des enseignants et l'infirmière. Selon le principal, l'infirmière elle-même accomplit un très bon travail de dépistage et de suivi, « *au-delà de ses compétences* ».

Pour reprendre les termes du rapport de l'IEN chargé de l'information et de l'orientation, ce suivi instaure « un rapport d'écoute et de proximité des élèves beaucoup plus étendu que les dix heures de vie de classe observées dans les collèges traditionnels. »

On relève souvent dans le discours de l'équipe éducative, des mots tels que « *problèmes* » et « *souffrance* ». Le suivi des élèves s'accompagne de la perception d'une souffrance scolaire et d'une situation de « *mal-être* » ou de détresse, douloureuse à supporter et à gérer. La simple observation des élèves dans la cour de récréation et pendant l'entretien collectif révèle des facettes extrêmes, d'enfants soit très repliés sur eux-mêmes, soit très agités. L'infirmière confirme que beaucoup sont dans un état de santé précaire qui nécessite un suivi sur le plan médical ou paramédical.

On sent aussi une grande proximité entre l'équipe et les familles, accueillies en permanence dans une salle voisine de la salle des professeurs ; cette salle dispose d'un accès indépendant de l'entrée principale, de ce fait les parents peuvent y venir sans passer par le secrétariat ; ils sont connus de tous les enseignants qui les désignent par leur prénom. L'état d'esprit des parents est décrit en des termes révélateurs d'une anxiété latente : « *ils ressentent comme un vrai soulagement que les enfants puissent faire leurs devoirs sur le temps du collègue et non plus à la maison* » ; « *les parents s'inquiètent du travail personnel fourni par leur enfant au collègue* » ; « *l'accompagnement des élèves est sécurisant pour les parents* », etc. Tout cela pour dire que le suivi de l'élève est inséparable d'un dialogue permanent avec leurs familles.

L'évaluation et le compte rendu des compétences des élèves

La majorité des enseignants propose et attribue aux élèves des « brevets » dont chacun est un libellé décrivant une compétence ou une tâche observée. Il s'agit d'éléments d'évaluation, attribués le plus souvent au cours des différents types de séquences de travail (séquence, tutorat, cours au choix, projet...) Chaque élève se voit remettre à la fin des cours un récapitulatif « *consultable par ses parents* » des séquences ou cours suivis avec les observations de l'enseignant et la liste des brevets obtenus. En fin de trimestre, les bilans de cours sont regroupés dans un cahier personnel, le cahier d'évaluation, aisément consultable.

Quelques élèves s'expriment positivement sur le système de la notation par brevets : « *ça permet de voir son niveau mais autrement* » ; « *y a pas que les notes qui comptent* »... A la question posée par questionnaire : « *L'évaluation par le système de brevets vous permet principalement...* » la réponse la plus fréquente est : « *prendre conscience de (mes) points forts et mes points faibles* ».

Cependant ce système des brevets ne fait pas l'unanimité parmi les enseignants : certains préfèrent une évaluation croisée (observations, constats, ressentis et pistes de travail de l'élève et du professeur) et ne font pas ou peu apparaître de brevets sur les feuilles de bilan. Ils se posent la question de l'équivalence des « brevets » avec la notation dans le cadre de l'orientation ou d'une affectation dans un établissement traditionnel ou encore dans le cas de l'examen du brevet des collèves.

Actuellement, l'usage d'un logiciel - qui lui aussi divise les enseignants - est envisagé :

- pour garder la mémoire des cours proposés à l'élève et de l'affectation des élèves dans ces cours ;
- pour visualiser les brevets de l'ensemble des élèves sous forme arborescente (« arbre des connaissances ») ;
- pour inciter les élèves à repérer les savoirs et compétences acquises et à acquérir ;
- pour évaluer le dynamisme et l'évolution de l'ensemble du collève.

Le compte rendu du « suivi de la mise en œuvre de l'éducation à l'orientation » (mai 2004) met en avant l'intérêt de la démarche d'évaluation par les arbres de connaissance.

3. Les effets de l'expérimentation

Les effets sur le comportement des élèves

Permettre aux élèves de « *reprendre confiance* » est souvent évoqué par l'équipe en point positif de l'évolution de leur comportement. La qualité de l'écoute prodiguée en tutorat et la grande disponibilité des enseignants et de l'équipe éducative ont un effet immédiat sur le comportement des élèves. L'infirmière déclare être satisfaite de les voir « *apaisés* » sur le plan du comportement.

Les élèves estiment qu'ils « *s'entendent mieux avec les professeurs* » qui « *apprennent à mieux connaître leurs défauts et leurs qualités* ». « *Les professeurs sont plus souvent à l'écoute* » disent-ils ; « *c'est plus du cas par cas* ». Les élèves ajoutent que l'entraide est importante entre eux : « *Chaque groupe aide les groupes* ».

Les effets sur les apprentissages

Le mélange des âges et des niveaux est censé favoriser l'entraide entre les élèves : il s'agit d'une innovation originale, dont tous les professeurs disent du bien.

Les élèves insistent davantage sur ce qu'ils retirent de l'écoute des exposés de leurs pairs : indubitablement, un tel public est pour chaque élève une motivation à « bien faire » et renforce le sentiment d'exister, d'être connu pour un aspect original de sa personnalité. Par exemple, un élève plutôt timide et renfermé s'est révélé être un passionné de la pêche ; le dossier qu'il a constitué, illustré par de nombreux articles de journaux, fait sa fierté et lui donne une identité reconnue.

Les élèves ont estimé lors de l'entretien qu'ils « *travaillent mieux* » en général. A la question posée par questionnaire : « *Dans quel groupe avez-vous l'impression d'apprendre mieux* », la moitié (8) répondent : « *en groupe d'apprentissage* », un tiers (5) « *en groupe de projet* » et 2 élèves : « *en groupe de tutorat* ». Pourquoi en groupe d'apprentissage ? Parce que « *c'est mieux* », « *on travaille et on apprend* », « *on est tranquille* », « *car c'est là que les professeurs ont plus de temps pour ça et en plus c'est les cours faits pour ça* »...

Le principal indique : « *des enfants ont investi ces cours pour se réconcilier avec l'école : être animateur et se sentir valorisé, se rendre compte de la difficulté de partager des savoirs* ». Selon lui, le projet collectif a permis de réconcilier de nombreux élèves avec leurs apprentissages, « *cependant une des dérives fréquentes est de rester à ne rien faire et se fondre silencieusement dans le groupe* ». Sur les 15 élèves interrogés par questionnaire écrit, 11 déclarent que le projet qui exige le plus d'effort de leur part est le *projet individuel*.

Les effets sur les résultats des élèves

Le taux de réussite au brevet des collèges est faible : 31 % la première année, 32 % la deuxième année. Mais ces résultats doivent tenir compte de la population d'élèves accueillie, en difficulté au départ, avec une demande croissante d'élèves nouveaux, en provenance d'autres collèges et avec des « *difficultés lourdes d'apprentissage* ». La conséquence des recrutements qui interviennent à tous les niveaux de classe est qu'il n'y a pas de cohorte continue d'élèves de la 6^{ème} à la 3^{ème}, ce qui complique le suivi de cohortes, utile pour juger globalement des effets de la scolarité sur les élèves.

Les effets sur les pratiques d'enseignement

Le fait de se retrouver avec des élèves de différents niveaux rend pratiquement inexistante la pratique du cours magistral. Chaque domaine d'enseignement a ses particularités liées à la discipline : seul l'enseignement des langues vivantes reste linéaire ; en français, les exercices d'écriture proposés aux élèves peuvent être différenciés tandis que les corrections d'orthographe se réalisent en commun ; en technologie, le cours n'est jamais frontal, les travaux se font pas petits groupes d'élèves où face à un même questionnement, les réponses apportées par chacun sont différentes et instructives en soi.

La seule observation de classe effectuée (domaine des sciences) n'a pas semblé très concluante. L'enseignant a pris en charge les élèves un par un ; ses interventions en direction du groupe ont servi à réclamer -sans résultat- du calme et de l'attention dans le travail. Le projet personnel ou individuel, qui est censé éviter que l'élève se repose sur le travail des autres, n'a mobilisé efficacement qu'un élève sur deux. Les élèves mis en autonomie par groupe de deux ou individuellement devant un ordinateur n'ont pas donné l'impression de savoir travailler seuls, beaucoup attendaient leur tour. Cet exemple isolé n'est sans doute pas significatif de l'ensemble du fonctionnement des groupes, mais il est révélateur de la difficulté à utiliser rationnellement le temps imparti pour que les élèves puissent se gérer eux-mêmes et réellement s'entraider.

De l'avis des enseignants interrogés au cours de l'entretien, les pratiques qu'ils développent dans le cadre expérimental leur ont fait prendre conscience que les élèves pouvaient avoir des « *compétences multiples* » que des méthodes traditionnelles d'enseignement n'auraient pas permis de révéler.

4. Bilan

Les attentes

Le collège expérimental pâtit d'une mauvaise image de marque due à un environnement plus que défavorisé ; le principal exprime la « *peur d'un étiquetage après la sortie du collège* » ainsi qu'une « *inquiétude sur le niveau des apprentissages* ». D'autant que le recrutement des élèves évolue vers la grande difficulté et que le collège est mal armé pour y faire face. La majeure partie du corps enseignant est jeune et peu expérimentée.

La plupart des attentes des acteurs sont contrecarrées par manque de temps ou d'espace. Par exemple, le principal souhaiterait augmenter l'amplitude horaire de l'emploi du temps par des temps d'apprentissage en plus des temps de gestion de conflit (conseil de réparation), mais ce n'est pas possible compte tenu des limites horaires des transports collectifs qui amènent la moitié des élèves au collège.

L'équipe pédagogique s'efforce, en concertation, d'améliorer son fonctionnement, présente des bilans et constate les échecs ponctuels. Le système d'évaluation des élèves par "brevets" est loin d'être au point, bien que les attentes d'une partie de l'équipe soient très fortes vis à vis de l'informatisation du système des brevets. L'espoir semble assez ambitieux d'inciter les élèves à repérer les savoirs et compétences acquises et à acquérir grâce à un logiciel. Il est vrai que « *décrire soi-même ce que l'on sait et ce que l'on sait faire entraîne une démarche de réflexion très créatrice* ». Mais les discussions générées autour de l'usage d'un nouveau logiciel « *d'aide à la réflexion sur les savoirs et compétences personnelles* » ne sont pas mises à profit pour avancer. L'attente n'est-elle pas disproportionnée par rapport à ce que ce logiciel apporterait réellement aux élèves et à l'équipe ?

La création d'une base de données nécessite de toute manière une mise à plat de l'ensemble des objets et objectifs d'apprentissage et il n'est pas certain que ceux-ci soient déjà tous clairement déterminés. L'équipe pédagogique aurait intérêt à la fois à impulser une réflexion collective plus approfondie sur les démarches évaluatives et éventuellement à solliciter un appui d'experts extérieurs dans ce domaine dont l'apport correspondrait vraiment aux besoins et au contexte ; dans ce cas l'utilisation de tel ou tel logiciel n'apparaît alors que comme un élément de gestion - facilitateur ou au contraire à débloquer – de la démarche quelle qu'elle soit.

Les aspects transposables

Interrogés par questionnaire tous les enseignants, sans exception, déclarent que le projet mené au CAF est transposable ailleurs, mais sous réserve de conditions qui révèlent différents niveaux de réflexion :

- définition préalable du métier d'enseignant : « *auparavant, il faudrait définir le métier d'enseignant et les objectifs de l'école* » ; « *exporter l'idée que chaque enseignant soit chercheur de sa pratique, que ce qui se passe ici soit mis à disposition de penser pour tous, ce serait véritablement transposable* » ;
- davantage d'autonomie laissée aux équipes pédagogiques : « *il faut donner de l'autonomie aux équipes pédagogiques, partir de la situation des élèves, ne pas imposer d'en haut...* » ;
- formalisation des outils de gestion de la vie scolaire « *Mais les outils de gestion de la vie scolaire et d'évolution ne sont pas encore suffisamment formalisés ce qui entraîne -pour le moins- un surcroît de travail individuel pour tous les membres de l'équipe* » ;
« *parce que même dans les tâtonnements de ces premières années, en dépit des contradictions au sein de l'équipe pédagogique, le « système » a plutôt bien fonctionné, permettant une évolution positive de la plupart des élèves* ».

Appréciation

Il faut donc s'interroger sur la capacité réelle du collège à prendre en charge la très grande difficulté scolaire, au-delà de toutes les bonnes volontés. Un recadrage des priorités s'impose sûrement pour repenser les temps d'apprentissage hors du tutorat. Mais plus importante encore est la nécessité d'un accompagnement par la formation à l'évaluation des élèves, surtout si l'établissement persiste dans l'utilisation des arbres de connaissances et leur gestion informatisée. Il faut ajouter à cela l'urgence d'améliorer les conditions matérielles. En effet, la cohabitation sur un même site de deux collèges, l'éloignement de la cantine réservée aux élèves du collège Anne Frank qui nécessite des allers-retours quotidiens en car, une équipe éducative entassée dans une salle des professeurs où se mêlent temps de travail et temps personnel de pause, une infirmière qui a en charge un trop grand nombre d'élèves puisqu'elle travaille sur les deux collèges, rendent aléatoires une résolution sereine des problèmes qui se posent. S'il y a un effort à faire en termes d'amélioration de conditions matérielles, il devrait bénéficier en priorité au CAF, car ce collège peut représenter une chance pour de nombreux élèves, mais aussi une dernière chance, pour des élèves en grande difficulté.

Collège - Lycée expérimental - Hérouvville Saint-Clair (14)

Sigle = CLE

ACADEMIE	CAEN
ETABLISSEMENT	Collège Lycée expérimental (rattaché au lycée Fresnel de Caen) 14200 HEROUVILLE SAINT CLAIR Tél : 02 31 95 14 79
OUVERTURE	Septembre 1982
OBJECTIFS	Prendre l'élève dans sa globalité ; Favoriser la réussite scolaire par la construction de projets personnels ; Développer chez les élèves l'exercice de la citoyenneté.
NOMBRE D'ELEVES CONCERNES	385
NOMBRE D'ENSEIGNANTS	40

On dispose de nombreuses informations recueillies :

- par entretiens collectifs avec l'équipe de direction, de la CPE, des enseignants, élèves, parent d'élève ;
- par questionnaires remplis par plus de la moitié (26 sur 40) des enseignants concernés et plus du quart des élèves (67 au total, dont 37 en collège et 30 en lycée) du CLE ;
- par l'observation d'une réunion de concertation de l'équipe pédagogique.

Ces informations sont étayées par les documents divers, fiches d'évaluations, bilans, etc. produits par le CLE.

1. Historique et contexte

Le Collège-Lycée expérimental d'Hérouvville Saint-Clair (CLE) fonctionne depuis plus de 20 ans, même si le transfert dans de nouveaux locaux date de 1995. Il prépare à des examens nationaux : brevet des collèges, baccalauréat L, ES et S, spécialité audiovisuelle possible en L, option audiovisuelle possible dans toutes les sections.

L'établissement est désormais bien intégré au quartier, au milieu d'un cadre de verdure et dans un bâtiment spacieux qui ne laisse pas indifférents les habitants du quartier. Selon les enseignants, le CLE vu de l'extérieur donne l'image contradictoire d'une école destinée soit à des « élèves favorisés », soit à des élèves « qui ont des problèmes », ce qui n'est pas sans refléter la réalité.

En effet, volontairement hétérogène, la population d'élèves accueillis au CLE est plutôt de catégorie sociale et professionnelle favorisée mais « *en difficulté affective* » (par exemple de nombreuses familles monoparentales...). Ainsi, les élèves qui demandent à être admis au collège viennent parfois sur projet pédagogique, ou sont des élèves en difficulté scolaire et sociale. Il en va de même pour les lycéens dont la plupart sont en retard scolaire, ou non admis dans d'autres établissements, ou bien sont venus au CLE attirés par la filière audiovisuelle. 302 élèves ont été accueillis à la rentrée 2002 dont 169 en collège et 133 en lycée.

Le CLE est dirigé en équipe avec « *division de tâches au sein de l'instance collégiale* » : un enseignant en charge de la direction administrative, un enseignant en charge des relations extérieures, trois coordinateurs de cycles. Les enseignants sont recrutés sur la base du volontariat et peuvent enseigner à la fois au niveau du collège et au niveau du lycée. Ils assurent un accompagnement de l'élève sous la forme de tutorat.

Il semblerait qu'après une longue période pendant laquelle les corps d'inspection se sont peu manifestés, il y ait, depuis peu, un regain d'intérêt de leur part pour le fonctionnement atypique du CLE. La direction du CLE serait même sollicitée pour accueillir des chefs d'établissement en formation et est en lien avec l'IUFM du secteur.

Un projet d'éducation globale

Affirmant rester « dans l'esprit des orientations nationales définissant la mission du collège et du lycée », le projet d'éducation globale construit par l'équipe du CLE vise particulièrement à :

- prendre l'élève dans sa globalité (son histoire, son environnement, sa scolarité, sa vie sociale) pour favoriser l'appropriation des savoirs ;
- favoriser la réussite scolaire mais aussi la construction de projets personnels ;
- faire vivre la démocratie par un exercice régulier de la vie démocratique dans toute la communauté éducative.

2. La mise en œuvre des objectifs

Les enseignants interrogés lors de l'entretien évaluent à deux tiers la proportion des enseignants qui adhèrent au projet d'éducation globale du CLE.

Une organisation des enseignements sur deux niveaux

L'enseignement sur les deux niveaux, collège et lycée, recueille l'adhésion de tous les enseignants. Ainsi, un enseignant de lettres, qui au départ n'enseignait qu'au lycée, déclare avoir un regard global sur les élèves depuis qu'il intervient sur les deux niveaux. Son travail lui semble plus varié ; il estime que sa charge de travail est allégée car c'est « *très lourd* » en lycée, « *moins lourd* » en collège, donc plus équilibré à présent. Un enseignant d'histoire-géographie affirme que l'enseignement sur les deux niveaux « *permet d'éviter les procès d'intention* » et de mieux cerner les besoins des élèves pour passer d'un cycle à l'autre : « *On a un autre regard sur l'élève, sur la discipline. Ce n'est pas bien d'enfermer les élèves dans un seul niveau* ».

Les pratiques évaluatives des enseignants demeurent individuelles, cependant elles évoluent grâce au tutorat des élèves et à l'aide au travail ; en effet la clarification des objectifs de travail et d'apprentissage oblige à spécifier ce qui doit être évalué.

Un suivi des élèves très structuré

Le suivi des élèves par les enseignants repose sur une organisation très rigoureuse qui combine trois modalités complémentaires :

- suivi dans le cadre des ateliers qui réunissent 18 élèves 2h par semaine pour chaque élève pendant un trimestre pour les faire travailler sur un thème divers : la finalité est la mise en œuvre de la pédagogie du projet et de la réussite ;
- suivi hebdomadaire dans le cadre de l'aide au travail (AT) avec le tuteur pour apprendre à s'organiser et faire une partie du travail personnel ou avec un enseignant de la discipline pour un complément d'explication ;
- suivi dans le cadre du tutorat : chaque tuteur encadre 10 à 14 élèves du même niveau de classe pendant toute l'année scolaire (voir chapitre II-2).

Une organisation administrative conçue pour favoriser un processus de décision collective

La concertation hebdomadaire de 3 heures est obligatoire pour tous les enseignants et ouverte à tous les personnels de la communauté éducative. La réunion observée, qui a rassemblé plus de 30 personnes dans une grande salle autour de tables disposées en cercle, semble bien rôdée : demande de prise de parole, tour de table, synthèse des réponses, etc... sur des questions aussi bien pédagogiques qu'institutionnelles : « *le problème des élèves qui fument* » puis le projet d'établissement : recherche de pistes de travail pour l'an prochain, relevé des objectifs de travail de

chacun à partir d'une grille distribuée lors de précédente réunion et remplie entre-temps par les participants.

3. Les effets de l'expérimentation

Les effets sur les élèves

L'équipe de direction et les enseignants sont unanimes à déclarer qu'il y a très peu de cas de violence à l'intérieur du CLE : c'est un des points très positifs de l'expérimentation.

A cette question « *Si vous deviez résumer en une phrase ce que vous apporte le fait d'être scolarisé au CLE* », les élèves ont été plus nombreux à répondre « *Plus de confiance* » (26 réponses), puis « *Plus de responsabilité* » (16 réponses) et « *Plus de liberté* » (15 réponses). L'utilisation des grilles de correction fait que « *l'élève sait sur quoi il est noté* ».

L'image de l'Ecole est changée ainsi que le rapport de l'élève à l'enseignant. Les élèves disent du CLE : « *C'est pas le bazar* » ; et ce qui est encore plus fort, à propos de leurs enseignants : « *Les profs sont là pour qu'on ait notre bac* » ; « *Les professeurs sont de vrais professeurs* ». Une mère de famille interrogée déclare que : « *les enfants vont à l'école avec bonheur* » ; « *le plus, c'est la relation aux adultes sur la base de la confiance* ». L'objectif d'éducation globale semble à cet égard bien atteint.

S'agissant des apprentissages, on relève ces affirmations d'élèves :

« *On a l'impression que le niveau est comme partout mais on a plus de facilité pour apprendre grâce aux ateliers et à l'aide individualisée* » ;

« *Le travail en petits groupes ça aide. Les élèves prennent plus la parole, on n'est plus un numéro* » ;

Les taux bruts de réussite au baccalauréat sont moins élevés que les taux de réussite attendus sur la base académique. Or selon les indicateurs de résultats du baccalauréat, l'appartenance sociale plutôt favorisée des élèves fait que ces taux attendus sont élevés ; les taux bruts de réussite traduisent une réalité infléchie par les caractéristiques individuelles des élèves qui ont choisi d'être scolarisés au CLE. Mais il faut également souligner que la progression des taux bruts de réussite est constante depuis 1999 jusqu'en 2003, avec une augmentation de 20 points alors que le taux attendu n'a augmenté que de 8 points.

Taux de réussite au baccalauréat	1999	2000	2001	2002	2003
bruts	53	50	62	68	73
Attendus (base académique)	72	74	74	75	80

Source : DEP - IVAL

Les effets sur l'image du métier d'enseignant

Le fait d'enseigner au CLE a incontestablement changé le regard des enseignants sur leur propre image, notamment par la pratique de la vie démocratique : « *Si l'on veut que les élèves soient autonomes, il faut être soi-même autonome, même en collectivité* ». Au cours de l'entretien collectif, certains ont affirmé que l'information qu'ils ont « *du système éducatif du collège au lycée* » s'accompagne désormais d'une « *connaissance plus approfondie des élèves en tant que personnes à part entière* ».

4. Bilan

Les attentes

L'équipe de direction du CLE est satisfaite de montrer qu'une équipe impliquée dont le travail repose sur la bonne volonté « *peut réaliser un projet menant les élèves à la réussite et à l'épanouissement* ». Le souhait est que progressivement le CLE puisse accueillir une population d'élèves « plus standard » afin que les classes soient davantage hétérogènes ; dans cette recherche de ce que l'équipe désigne

par « mixité sociale », elle trouverait l'occasion d'approfondir et de confirmer sur un nouveau terrain les pratiques qui ont fait le succès de sa démarche expérimentale.

Les aspects transposables

Dès lors, on peut s'interroger sur la transférabilité de ce projet.

Au cours de l'entretien collectif, les membres de l'équipe de direction estiment que le projet du CLE est transposable mais insistent sur le fait qu'il tient la route mais a atteint son maximum parce qu'il fonctionne dans une petite structure : « *au-delà de 400, 450 élèves ce ne serait pas possible* ». Ils doutent que l'expérience soit transposable telle quelle dans un établissement de taille plus importante : « *Les effectifs sont tellement réduits et les écarts de conduite que l'on tolère pour les maintenir à l'école ne sont pas transposables avec des effectifs de classe à 30 ou des établissements à plus de 500 élèves* » ;

Par contre, « *le projet d'éducation est transposable* » à certaines conditions :

- une redéfinition des moyens : « *La redéfinition des moyens d'un établissement est possible pour faire différent* » ; « *A condition d'y mettre les moyens* » ; « *Cela suppose que l'ensemble du système de pilotage d'un établissement soit modifié* » ;

- une redéfinition du temps de présence des enseignants dans l'établissement : « *Oui, mais pas dans n'importe quelles conditions : importance de l'investissement : négociation du niveau des statuts, du temps de présence dans l'établissement* » ; « *à condition que les enseignants soient volontaires* » ; « *à condition de disposer d'une relative autonomie administrative (cooptation...)* » ;

- des aménagements différents : « *projet transposable, en tant que démarche et type d'organisation complexe avec aménagements, et des possibilités d'aménagement* » ; « *Il contient suffisamment de « petites » choses qui ne sont pas trop coûteuses en temps ni en personnes* » ; « *le tutorat transposable mais pas sur la globalité de l'école* » ;

- une redéfinition du métier : « *Il s'agit de penser le métier d'enseignant comme d'un métier ouvert à la critique, au regard extérieur, à l'expérimentation, à la remise en cause* » ; « *une remise en cause profonde du métier d'enseignant qui n'a pas cours actuellement* » ;

- la responsabilité et l'autonomie laissées aux acteurs « *La responsabilité de chacun dans le projet me semble la seule voie vraiment porteuse d'avenir, bien qu'il y ait des mutations à faire pour transposer* » ; « *Ce qui me paraît transposable ce n'est pas l'organisation du CLE dans les détails mais plutôt la responsabilisation des enseignants par le travail en équipe et la possibilité qu'ils ont de construire leur projet et d'avoir prise sur lui* » ;

- le volontariat des enseignants : « *Il faut l'adhésion des enseignants et on ne l'obtient pas en obligeant* » ; cela suppose que « *les collègues soient volontaires* » ;

Ces multiples points de vue confirment que la réussite du projet ne tient que par le « *véritable engagement de l'équipe entière* ».

Appréciation

L'incontestable réussite du projet est à souligner. Il s'agit d'un projet expérimental réactif et ayant montré sa capacité à s'améliorer d'année en année grâce à une organisation rigoureuse, cohérente, des enseignements mise au point par une équipe soudée et tirant le meilleur parti d'un environnement certes privilégié.

Le taux de réussite au baccalauréat en progression constante, mais aussi le regain de confiance visible des élèves à tous les niveaux en sont des preuves tangibles.

Lycée Polyvalent de l'Essouriau - Les Ulis (91)

Sigle = LPO

ACADEMIE	VERSAILLES
ETABLISSEMENT	Lycée polyvalent de l'Essouriau 91940 LES ULIS Tél : 01 64 86 82 82
OUVERTURE	2001
OBJECTIF	"Briser la fatalité de l'échec" en repensant l'organisation des enseignements pour rendre les élèves responsables de leur apprentissage.
NOMBRE D'ELEVES CONCERNES	21 (une classe de terminale STT option action communication commerciale : ACC)
NOMBRE D'ENSEIGNANTS	9

De nombreux documents produits par l'équipe de direction et pédagogique permettent de rendre compte du fonctionnement de la classe de terminale STT modulaire en responsabilité : bilans d'évaluation et analyse des résultats, préparations de séquences, etc... Ils ont été complétés avec les informations recueillies par entretiens effectués auprès du proviseur et d'enseignants ainsi que par questionnaires écrits remplis par 6 enseignants de la classe concernée de terminale STT modulaire en responsabilité, par 18 élèves (sur les 21 de la classe) et par une dizaine d'autres enseignants de terminale. Une observation de classe a permis d'intégrer des éléments supplémentaires.

1. Historique et contexte

Au sein d'un lycée de 1700 élèves situé en ZEP, il s'est agi de repenser l'organisation d'une classe de terminale STT devenue ingérable du fait du comportement et de l'absentéisme d'un certain nombre d'élèves redoublants, en échec scolaire. Un groupe d'enseignants a décidé, il y a cinq ans, de tenter une action novatrice et a réfléchi aux moyens de rendre l'élève responsable de sa présence. Suite à la scission des deux terminales ACC de 30 élèves en trois classes de 20 élèves chacune, une classe particulière a été formée avec des élèves repérés et dont le profil - âge entre 19 et 21 ans et exerçant des activités salariées hors du temps scolaire - se rapproche de celui de l'étudiant sans en avoir le statut. L'admission des élèves dans la classe s'effectue sur la base de négociations : « élève accepté à condition que... ».

Le projet de cette classe, dénommée " terminale ACC modulaire en responsabilité", est fondé sur :

- le volontariat des enseignants et des élèves ;
- un emploi du temps de l'élève aménagé (précisé dans le règlement intérieur de l'établissement) ;
- la mise en place d'un système de tutorat ;
- l'instauration de relations étroites avec les parents.

2. La mise en œuvre des objectifs

La première année de fonctionnement, la réussite spectaculaire au baccalauréat de trois élèves catalogués comme difficilement « récupérables » a consolidé la motivation de l'équipe ; dans leur ensemble les enseignants pensent qu'un élève en difficulté n'est pas coupable de son échec, mais qu'il souhaite réussir et en est capable ; cette conviction les conduit à faire preuve d'une grande patience face à l'agressivité des élèves, considérée comme le signe temporaire de leur souffrance d'être en échec.

Responsabiliser l'élève dans son parcours de formation par une organisation différente des enseignements

L'équipe enseignante a organisé la programmation annuelle dans chaque discipline en « modules » de 3 à 5 semaines. Unité constitutive d'un ensemble du programme, chaque module est une séquence qui forme un tout. Clairement formulés en terme de contenu et d'objectifs de formation, les modules ont une présentation normalisée ; les documents dont les élèves doivent disposer sont précisés, les supports de cours sont donnés avec toutes les références bibliographiques nécessaires ; l'évaluation est programmée.

L'objectif de cette organisation, comme l'indique le nom de la classe, est la responsabilisation de l'élève qui décide en toute connaissance de s'inscrire ou non à tel ou tel module dans telle ou telle discipline. En effet, les élèves qui s'inscrivent dans les modules ou ceux qui décident de travailler en autonomie disposent de tous les éléments pour pouvoir être prêts au moment de l'évaluation. Celle-ci est obligatoire et commune pour tous, et elle a lieu lorsque le module est terminé.

Ainsi l'élève doit gérer son parcours et s'organiser de façon à se préparer pour l'évaluation. L'inscription au module suivant (en autonomie ou avec l'enseignant) est conditionnée par la participation à l'évaluation du module précédent.

« *Tout est bien fini, en temps et en heure* » (un élève) ; « *cela oblige les enseignants à respecter les programmes et à réfléchir à la progression sur l'année* ».

Accompagner l'apprentissage de la responsabilité

L'organisation d'un voyage ainsi que l'accompagnement des élèves en groupe de *tutorat* concourent à l'instauration de liens de confiance avec les élèves et favorisent leur acceptation de la notion de responsabilisation.

- Tous les enseignants participent au "*voyage d'intégration*" de 3 jours organisé en début d'année scolaire et dont la gratuité est assurée pour les élèves. Il remplit l'objectif d'offrir une meilleure connaissance mutuelle des enseignants et des élèves, dans un milieu non scolaire et éloigné de la région du lycée. Le contenu proposé relève essentiellement de la socialisation et de la vie de groupe organisée autour d'activités de plein air (canoë, randonnées...) et de la gestion de la vie collective.

- L'accompagnement des élèves en groupes de *tutorat* est considéré comme déterminant par les enseignants. Chacun d'eux est également tuteur et s'occupe de 3 élèves en moyenne. La détermination des élèves affectés à tel tuteur se fait par ordre alphabétique, de façon à maintenir une distanciation.

Le fonctionnement du tutorat se veut à la fois régulier et souple, en fonction des besoins ; l'équipe prône « *l'immédiateté, la régularité* », avec des rendez-vous aux moments clés, avant le conseil d'orientation par exemple, souvent pendant la pause de midi. De l'avis de l'équipe, le temps consacré au tutorat est de ce fait « *difficile à quantifier* ».

Le tutorat est basé sur « *l'aide et le conseil dans le dialogue* » ; L'enseignant-tuteur référent aide chaque élève à gérer son travail, son parcours autonome, en vérifiant avec lui la cohérence de ses inscriptions aux modules d'enseignement, en le rencontrant en cas de difficultés pour chercher des solutions et en l'informant sur l'orientation post-baccalauréat.

Les enseignants-tuteurs qualifient leur apport « *d'aiguillage* » et insistent sur leur rôle de « *médiateur* » : « *Si un professeur se rend compte d'un problème de méthodologie, il voit avec le professeur concerné* » ; « *on renvoie sur les compétences adéquates* » ; « *on est là pour veiller à ce que la scolarité se déroule correctement* ».

3. Les effets constatés sur les élèves

Les résultats sont globalement probants : amélioration indéniable du comportement des élèves, atteinte des objectifs de responsabilisation et de motivation, résultats au baccalauréat technologique conformes aux résultats attendus.

Les effets sur le comportement des élèves

Un bilan chiffré, réalisé en décembre 2003, s'appuie sur la mesure de l'absentéisme des élèves, qui a été divisé par 5 et ramené à la "normale" ; le nombre de heurts avec l'institution et d'avertissements a également chuté.

Le bilan élaboré par l'équipe conduit au mois de mai 2004 met l'accent sur ces aspects positifs pour les élèves :

- rapport personnalisé grâce au tutorat, suivi de l'orientation ;
- cours en petits groupes, composés des seuls élèves intéressés ;
- amélioration de leur image d'eux-mêmes, grâce à des résultats et des retours positifs ;
- perception claire de la motivation de l'équipe ; rapports de confiance.

L'enseignant de philosophie déclare que l'attitude des élèves en cours est transformée : « *plus de bavards, d'agressifs, d'obscènes* ». Les élèves se comportent comme « *dans un vrai cours de philo, discutent, s'attardent...* » Un autre enseignant ajoute que « *le comportement des élèves vis à vis de l'institution a changé de façon spectaculaire ; mais ils sont toujours traumatisés par l'échec, ont beaucoup de difficultés de concentration et partent souvent d'un niveau très bas* ».

Au cours d'un entretien collectif, les 6 élèves réunis ont donné l'impression qu'ils étaient satisfaits du fonctionnement de la classe, de son mode d'organisation et de l'aide apportée par le tutorat et qu'ils étaient déterminés à s'en sortir, à obtenir leur baccalauréat. Cependant, de manière anonyme dans le questionnaire écrit, à la question : « Pensez-vous obtenir le baccalauréat ? » sur les 18 élèves qui ont répondu, dix indiquent « *je ne sais pas* ». Tous les élèves affirment cependant vouloir *continuer leurs études* après le baccalauréat et 12 d'entre eux précisent qu'ils visent la filière du BTS.

Les effets sur les apprentissages

Un bilan de l'expérience, conduit au mois de mai 2004 par l'équipe du LPO, a mis l'accent sur les difficultés à remplir de manière satisfaisante ces deux objectifs :

- modifier le rapport des élèves aux apprentissages : l'équipe estime que la majorité des élèves (entre 50 et 80 %) a modifié son rapport aux apprentissages dans presque toutes les matières. Deux catégories d'élèves ont failli à entrer dans une "démarche positive" : soit à la suite de redoublements non assumés, soit en raison de difficultés psychologiques ne permettant pas un investissement dans la scolarité ;

- responsabiliser les élèves par rapport à leur scolarité : l'équipe trouve que les progrès sont incontestables, la grande majorité des élèves s'étant pris en charge. Toutefois, ce jugement serait à nuancer. L'investissement des élèves répond en partie à une logique utilitariste, qui les pousse à privilégier les matières à fort coefficient et à sacrifier celles où leur passé d'échecs et de lacunes leur donne l'impression d'une tâche insurmontable (mathématiques, anglais). Cependant leur sérieux est aussi en grande partie le résultat de l'encadrement très attentif dont ils sont objet, de la part des tuteurs en particulier et de l'ensemble de l'équipe.

L'observation d'une séquence d'enseignement d'histoire géographie n'a pas donné d'éléments probants sur les apprentissages, sachant que le contexte de révision, l'approche de l'examen ne permettent pas de généraliser ce qui a été observé. Les élèves ne disposaient pas de manuels scolaires ni de documentation autre qu'une carte politique du monde actuel (trop petite, accrochée latéralement, ne recoupant pas la période étudiée – la guerre froide -) ; pas de cahier ni de classeur, mais une fiche de révision pour la préparation de l'épreuve du bac. Cependant le professeur a montré sa force de conviction pour faire participer les élèves en valorisant leurs réponses. Le cours était frontal mais plutôt vivant.

Les effets sur les résultats des élèves

La moyenne de la note de philosophie de la classe au baccalauréat 2003 a progressé : 8,5/20 contre 7/20 habituellement.

Le taux de réussite moyen au baccalauréat de la classe de terminale STT est de 80 %. A l'issue de l'année scolaire 2003-2004, 15 sur les 21 élèves ont obtenu le baccalauréat :

- 6 élèves ont sérieusement préparé le bac et l'ont réussi du premier coup ;
- 6 élèves qui disposaient de capacités personnelles ont obtenu le bac au rattrapage grâce à ces facilités plus que par leur sérieux au cours de l'année ;
- 3 élèves en grande difficulté en début d'année ont obtenu le bac grâce à un travail conséquent et au soutien de l'équipe pédagogique.

Ces résultats prouvent que les élèves sous-estimaient leur possibilité et leurs compétences et que malgré le suivi de l'équipe, ils conservent encore une image négative d'eux-mêmes ; on a vu plus haut que 10 élèves sur 18 ont répondu « *je ne sais pas* » à la question « *pensez-vous obtenir le baccalauréat ?* »

6 élèves ont échoué pour les raisons suivantes :

- 3 élèves scolairement faibles ont échoué bien qu'ils se soient engagés dans leur scolarité un seul redouble cette année, les autres ont abandonné ;
- 2 élèves ne se sont pas mis au travail sérieusement et n'ont pas mesuré le niveau d'efforts attendus; ils redoublent cette année.
- 1 élève en grande difficulté personnelle (sociale, familiale et médicale) n'a pas réussi à concilier scolarité et vie personnelle ; il n'a toujours pas de place en lycée à ce jour.

Si des effets sur les apprentissages émergent c'est y bien grâce au travail de l'équipe, mais les résultats sont parfois décevant à cause de difficultés personnelles d'élèves qui débordent le cadre scolaire.

4. Bilan

Les attentes

En fin d'année scolaire 2003-2004, le souhait partagé par le proviseur et les enseignants était que l'expérimentation soit étendue à la prochaine rentrée à l'ensemble des classes de terminale STT : « *étendre le projet, ne pas le limiter, mais le normaliser pour ne pas le marginaliser* ».

Les points positifs transférables

Le projet comporte de nombreux points positifs dont l'équipe est d'ailleurs bien consciente :

- possibilité d'agir réellement et d'être efficace dans l'action ;
- rapport individualisé avec les élèves qui développe leur motivation;
- développement de compétences professionnelles nouvelles notamment par le tutorat ;
- travail d'équipe constant, solidarité et qualité de l'équipe enseignante ;
- réflexion pédagogique approfondie.

De ce fait, la question de la transposition possible de l'organisation modulaire à d'autres terminales technologiques dans d'autres établissements a été abordée lors de séminaires académiques. Selon le proviseur, il ne s'agit pas de plaquer un modèle mais « *de faire part d'expériences* ». Car si localement il y a réussite, c'est par la « *volonté de travailler autrement* » et par la décision d'organiser le travail différemment.

Ces aspects qui font l'originalité de la classe pourraient effectivement être pris en compte :

- l'organisation de l'année en modules d'acquisition qui permet aux élèves de visualiser les étapes et aux enseignants de mieux gérer leurs objectifs d'enseignement et leurs programmations disciplinaires ;
- la mise en place du tutorat ;
- classe à petit effectif d'élèves ;

- la mise en situation de choix et de responsabilité des élèves redoublants ;
- le voyage d'intégration ;
- la réflexion pédagogique approfondie que l'expérimentation engendre.

Les régulations nécessaires

Cependant, plusieurs aspects ne sont pas résolus :

- Les deux autres classes de STT-ACC sont « soulagées » mais l'équipe est confrontée à une multiplicité des tâches à mener de front (enseignement, tutorat, gestion des crises, des absences...) qui rendent la gestion de la classe extrêmement lourde.
- Par manque de moyens en personnels, le LPO ne peut proposer des remédiations aux élèves qui ont des lacunes anciennes (expression écrite en français, bases en mathématiques ou en langues...). Un des enseignants à l'origine du projet suggère que « *la solution semble être dans l'individualisation des parcours d'initiation. Il faudrait alléger les cours en classe entière et prévoir des cours à effectifs très restreints sur des savoir-faire et savoir-être spécifiques et fondamentaux (lire un exposé, répondre à une question, exploiter un texte, apprendre une leçon, réinvestir un savoir personnel...) que les élèves n'ont pas encore assimilés* ». Un sentiment d'impuissance se développe face à la gestion de certains cas trop lourds et aux difficultés repérées chez les élèves.
- Le tutorat fonctionne sur des moyens en heures supplémentaires, mais « *l'équipe s'épuise* » et semble « *en attente d'heures-poste* ». Les heures consacrées au travail supplémentaire (tutorat, organisation, réunions...) pourraient être intégrées au service des enseignants. On peut se demander si le suivi des élèves par le tutorat les prépare vraiment à l'autonomie et à affronter des modes de fonctionnement qu'ils ont longtemps fui ; est-ce de la responsabilisation ou de l'assistantat ?
- Enfin, le regroupement dans une même classe d'élèves cumulant retards scolaires, problèmes sociaux et psychologiques, attitudes agressives et absentéisme concentre les difficultés et suscite un sentiment de discrimination, de stigmatisation de la classe, de déséquilibre par rapport aux deux autres classes de STT – ACC.

Appréciation

Selon les dernières informations, à la rentrée 2004 le projet d'étendre l'expérimentation sur l'ensemble des classes de terminale STT, soit trois classes de vingt élèves, s'est concrétisé et a permis de constituer des groupes plus faciles à gérer, sans concentration d'élèves en difficultés. Cette organisation va sans doute casser l'image « ghetto » de ces classes et intégrer l'ensemble de leurs enseignants au projet.

Il serait pertinent de bien prendre en compte et capitaliser la masse de travail déjà réalisée par l'équipe pionnière en matière de préparation et de découpage des modules, et insister sur le partage des pratiques, les documents que les autres enseignants pourraient échanger ou prendre pour modèles, en s'aidant du support des TIC.

Néanmoins, le problème de l'orientation reste posé dans toute son ampleur.

Etant donné le cumul de retard scolaire des élèves de la terminale technologique au LPO, on peut s'interroger sur la pertinence des décisions antérieures prises à leur égard. Ces élèves ne sont manifestement pas assez préparés à leur orientation post-baccalauréat malgré l'aide des enseignants dans le cadre du tutorat. En effet, les établissements d'enseignement supérieur qu'ils visent (BTS ou IUT) sont peu enclins à les accueillir et opposent la plupart du temps un refus d'inscription à la seule vue du livret scolaire qui ne gomme pas les parcours difficiles et ne met pas suffisamment en valeur le rattrapage. Ainsi il n'y a aucune prise en compte des progrès et des changements accomplis et des résultats obtenus. Les déceptions sont d'autant plus amères pour les élèves mais également pour les enseignants qui les ont accompagnés jusque là avec une dépense d'énergie, un déploiement d'inventivité et de professionnalisme pour rattraper le temps perdu.

Il conviendrait de veiller à ce que les élèves soient davantage prévenus et conseillés dès le début de l'année scolaire. On doit aussi réaffirmer la nécessité de les informer sur les filières et les formations et de les préparer à des choix d'orientation réalistes. Au LPO ce travail est encadré par les professeurs tuteurs ; il serait indispensable que les professionnels de l'orientation que sont les conseillers d'orientation-psychologues, partie prenante de ces opérations, apportent une contribution encore plus importante encore tant en amont qu'en aval.

CONCLUSION

Les quatre structures expérimentales dont le fonctionnement vient d'être étudié ont cette caractéristique de balayer tous les niveaux, de l'école aux établissements du second degré. Le choix d'établissements, effectué conjointement par la DEP et la DESCO, n'était pas fortuit, tant il paraissait intéressant de mettre en évidence, par l'analyse des organisations pédagogiques et pratiques d'enseignement observées, des aspects communs et spécifiques qui concernent tant l'école que le collège et le lycée.

Une photographie instantanée d'un fonctionnement évolutif

La première évidence à souligner est que cette étude se présente comme une photographie, à un moment donné, d'un fonctionnement par essence évolutif. Une structure expérimentale est par définition une structure innovante, en perpétuelle recherche d'une amélioration, qui va au bout de sa logique en intégrant ce que l'expérimentation révèle au jour le jour. Ainsi ce qui caractérisait, à la veille des épreuves du baccalauréat 2004, la terminale STT modulaire du Lycée polyvalent des Ulis, est déjà modifié au moment de la rentrée scolaire 2004-2005.

L'importance du contexte dans toute expérimentation

On constate aussi que toute structure expérimentale est inséparable de son environnement, de son contexte, et que sa création se justifie toujours par la nécessité de répondre à des besoins précis, bien identifiés, parfois graves et urgents : rompre un isolement induit par des conditions géographiques pour le réseau d'écoles et du collège de Tullins, favoriser la réussite scolaire, trouver des solutions adaptées à la grande difficulté, à la violence, à certaines formes de mal-être voire de souffrance des élèves pour les autres établissements.

L'organisation et la professionnalisation derrière l'engagement volontaire

Il ne s'agit pas d'innover ou d'expérimenter à tout prix. Si tâtonnement il y a, c'est par avancée et par à coup, alternance de réussites et d'échecs, de satisfactions et d'interrogations. Mais, chaque fois, l'on retrouve, derrière ces innovations, un engagement volontaire, individuel au départ puis de plus en plus collectif, un investissement humain fort autour du refus de la fatalité de l'échec. Sur le terrain cet engagement prend la forme d'une attention accrue portée à l'élève, pour en avoir une connaissance à la fois plus approfondie et plus globale, et maîtriser de manière plus efficace ses apprentissages, comme le tutorat le permet entre autres.

Au-delà de cette éthique partagée, c'est toute une organisation qui se met en place par le développement de compétences professionnelles indispensables comme la concertation, le travail en équipe, le partage des tâches, la réflexion didactique et pédagogique par l'analyse et l'échange de pratiques. Cette organisation concerne autant les emplois du temps – de l'établissement, des groupes d'apprentissage, des élèves et des enseignants -, que le découpage et l'appréhension différente des programmes d'enseignement, tenant compte des objectifs d'apprentissage ou des performances attendues des élèves. Les établissements tendent à proposer des modules ou des séquences plus longues que l'heure traditionnelle, redéfinis de manière à casser leur linéarité et à en faire des « cours massés », des « plages », des « parcours » gradués, dans lesquels l'interdisciplinarité est privilégiée.

L'identification de difficultés à surmonter

Les organisations pédagogiques proposées dans un cadre expérimental reposent certes sur la concertation de l'équipe éducative dans son ensemble, mais un rééquilibrage s'impose afin que tous, et pas seulement des enseignants, puissent donner la pleine mesure de leur efficacité : par exemple, est-il prudent qu'un personnel de santé « travaille au-delà de ses compétences » ? Les actions conduites par les psychologues, les conseillers d'orientation, bénéficient-elles principalement aux élèves ? On remarque aussi que la concertation peut révéler des mésententes à propos de notions essentielles, par exemple la difficulté à s'accorder sur ce que recouvrent les compétences de base à l'entrée au collège, ou sur l'évaluation des élèves par le système des « brevets ».

Les enseignants qui s'impliquent ont à cœur d'instaurer une proximité accrue avec les élèves par les pratiques du tutorat de groupe qui conditionnent en grande partie la réussite des projets. Cependant, étant portées par un fort investissement personnel en temps et en énergie, ces pratiques peuvent susciter chez l'enseignant des attentes qui risquent de favoriser à son insu la dépendance effective de l'élève et d'entraver le développement de son autonomie. Il convient d'être vigilant à maintenir une distanciation équilibrée.

En tout état de cause, l'engagement des enseignants dans un projet expérimental n'est jamais anodin. Face à des objectifs exigeants, ils sont conduits à observer et à faire évoluer leurs propres pratiques ; ils doivent faire preuve de davantage de rigueur et en même temps d'une plus grande souplesse pour intégrer les apports mutuels de leurs collègues. Ils sont en perpétuelle remise en question, à la fois personnelle et collective, de leurs actions et de leurs convictions, car sur le terrain expérimental la réussite n'est jamais acquise. Cette conception du travail, qui modifie largement la conception du métier, contribue à motiver l'enseignant, mais aussi à le fragiliser.

L'obligation d'accompagner les équipes pédagogiques

Les acteurs d'une expérimentation n'innovent pas pour se démarquer ni pour se marginaliser. Le besoin d'être reconnu, ou tout du moins d'être accompagné dans la démarche, est d'autant plus évident que certaines équipes, certains porteurs de projet, doutent, s'essouffent, se découragent. Au-delà d'une demande de moyens qu'il serait léger de négliger lorsqu'ils sont la condition nécessaire à la viabilité des actions, c'est une reconnaissance institutionnelle qui est sollicitée.

La démarche expérimentale mérite vraiment d'être accompagnée et l'attention qu'on lui prête doit être plus visible pour être mieux perçue ; pour cela il serait pertinent qu'elle englobe tous les acteurs concernés, les porteurs de projet mais aussi ceux qui effectuent un travail de terrain plus obscur, ponctuel ou insuffisamment coordonné. L'objectif doit être de canaliser les énergies, capitaliser les acquis, organiser le partage des tâches et l'échange de compétences, faciliter l'usage des TIC, trouver des relais en favorisant l'implication de davantage de personnes pour alléger les tâches de chacun ; il convient aussi de fournir à l'équipe éducative une aide appropriée dans le domaine de l'évaluation des élèves, cruciale sur le terrain expérimental. En même temps qu'un recadrage d'ensemble, l'accompagnement contribuerait à renforcer les certitudes et la motivation de chacun.

L'équipe de direction de chaque établissement a un rôle de premier plan à jouer dans cet accompagnement, qui doit être relayé au niveau des bassins de formation et de l'académie : l'impulsion des corps d'inspection et instances académiques permet aux équipes de rester innovantes, en leur offrant le cadre propice à la réflexion et aux échanges sur les pratiques.

La nécessité d'évaluer la démarche expérimentale

L'équipe de direction est confrontée à la nécessité d'évaluer un projet expérimental dans lequel elle est souvent entièrement intégrée, à la fois juge et partie, comme à Hérouville Saint-Clair ou au collège Anne Frank du Mans. L'exercice est difficile mais oblige à porter un regard critique sur l'action individuelle et collective, en somme à s'auto-évaluer.

Un regard distancié, extérieur, complémentaire, est donc utile. Là encore, les corps d'inspection territoriaux se doivent d'apporter leur concours de manière plus soutenue, au besoin en faisant appel à la recherche universitaire de proximité, comme celle de Grenoble pour le secteur de Tullins.

L'approche évaluative effectuée par la DEP a été vécue de manière positive, ne serait-ce que par le sentiment d'être écouté qu'elle a procuré et les échanges qu'elle a permis. Enfin, l'attente reste forte à l'égard des instances chargées au niveau académique et national de la valorisation des innovations pédagogiques.

Cet effort consenti par l'institution, à tous les niveaux territoriaux, est primordial : les structures expérimentales sont à considérer comme des laboratoires qui ont pour simple ambition la réussite de l'élève par des voies différentes, et dont on a tout intérêt à tirer profit car leur analyse apporte un éclairage sur la connaissance du champ professionnel de l'éducation. C'est dans ce sens qu'elles sont d'abord utiles à elles-mêmes, mais aussi indispensables au système éducatif.

ANNEXES

OUTILS METHODOLOGIQUES

Pour des raisons de place, tous les guides d'entretien ne sont pas présentés ici. Quelques uns figurent à titre d'exemple, avec les rubriques sur lesquelles a porté l'entretien.

I - RESEAU DES ECOLES ET COLLEGE DE TULLINS 67

- Guide d'entretien avec des professeurs (écoles et collège), avec l'assistante sociale, la conseillère d'orientation - psychologue, la psychologue scolaire
- Guide d'entretien avec les directeurs d'école et le principal du collège

II –COLLEGE ANNE FRANK – LE MANS 69

- Questionnaire destiné aux enseignants
- Questionnaire destiné à des élèves
- Guide d'entretien avec le principal du collège
- Guide d'entretien avec les enseignants
- Guide d'entretien avec des élèves

III – COLLEGE - LYCEE EXPERIMENTAL, HEROUVILLE SAINT- CLAIR 75

- Questionnaire destiné aux enseignants
- Questionnaire destiné à des élèves
- Guide d'entretien avec le chargé de direction
- Guide d'entretien avec les enseignants
- Guide d'entretien avec des élèves

IV – LYCEE DE L'ESSOURIAU – LES ULIS 81

- Questionnaire destiné aux enseignants de la terminale STT option ACC modulaire en responsabilité
- Questionnaire destiné à des enseignants de terminale STT
- Questionnaire destiné aux élèves de la terminale STT option ACC modulaire en responsabilité
- Guide d'entretien avec le proviseur du lycée
- Guide d'entretien avec les professeurs référents assurant le tutorat
- Guide d'entretien avec des élèves

RESEAU DES ECOLES DE TULLINS

Guide d'entretien avec des professeurs (écoles et collège) du Réseau Ecoles-Collège de Tullins

1. Les enseignants
2. L'engagement dans le projet
3. Le Conseil Pédagogique du Réseau (CPR)
4. Le bureau du Réseau
5. Le suivi entre le cycle des approfondissements de l'école et celui d'adaptation au collège
6. Les six ateliers
7. Les rencontres linguistiques et ludiques (autour d'une langue étrangère)
8. Les observations mutuelles de pratiques et des échanges réciproques
9. Bilan du travail en équipe des enseignants
10. Relation avec les parents d'élèves des écoles ou du collège
11. En terme de bilan global :
12. Autres remarques à ajouter ?

Guide d'entretien avec : - l'assistante sociale - la conseillère d'orientation - psychologue - la psychologue scolaire du secteur de Tullins

1. Ancienneté dans l'établissement
2. Adhésion au projet du REC
3. Description des activités principales
4. Les élèves
5. Le lien entre l'école et le collège
6. Objectifs et bilan
7. Autres remarques à ajouter ?

<p style="text-align: center;">Guide d'entretien avec : - les directeurs d'écoles du secteur de Tullins - le principal du collège de Tullins (38)</p>
--

1. Les directeurs d'école / le principal du collège
 2. Implication dans le projet du REC
 3. Le Conseil Pédagogique du Réseau (CPR)
 4. Le bureau du Réseau
 5. Le suivi entre le cycle des approfondissements de l'école et celui d'adaptation au collège
 6. Les observations mutuelles de pratiques et des échanges réciproques
 7. Les six ateliers
 8. Les rencontres linguistiques et ludiques (autour d'une langue étrangère)
 9. Bilan : Les enseignants du secteur et le travail d'équipe
 10. Relation avec les parents d'élèves des écoles ou du collège
 11. L'accompagnement du projet
 12. Le rapport du chercheur
 13. Bilan global
- Autres remarques à ajouter

SUIVI ET ÉVALUATION DES STRUCTURES EXPÉRIMENTALES

COLLÈGE ANNE FRANK - LE MANS (72)
Questionnaire destiné aux enseignants
(Année scolaire 2003 - 2004)

Ce questionnaire anonyme a pour but de faciliter la description de l'organisation pédagogique qui sous-tend votre enseignement auprès des élèves du collège expérimental, et de recueillir votre opinion sur les effets que vous percevez. Il ne vise en aucun cas à porter un jugement sur votre activité professionnelle et ne préjuge nullement de l'espace de liberté dont vous disposez dans l'exercice quotidien de votre pratique. Veuillez numéroter ou cocher les cases (une seule réponse par colonne). Merci d'avance de votre contribution.

1. Quelle est votre discipline principale d'enseignement ?

2. Depuis combien d'années enseignez-vous au collège Anne Frank ?

--	--

. Qu'est-ce qui vous semble le mieux profiter aux élèves du collège A. F. ?

Leur libre choix des séquences de cours et des cours au choix

--

Leur regroupement par activités et non par classes ou niveaux

--

Leur suivi régulier par le tuteur du groupe de tutorat.....

--

4. Selon quelle modalité intervenez-vous le plus souvent auprès des élèves lors de vos séquences d'enseignement ?

Enseignement frontal

--

Encadrement de travaux d'élèves en individuel

--

Encadrement de travaux d'élèves en groupe

--

Autre (préciser)

--

5. Quel mode de prise en charge des élèves vous a le plus conduit à adapter vos pratiques d'enseignement ?

Les groupes d'apprentissage

--

Le groupe de projet

--

Le groupe de tutorat

--

6. Dans le cadre du tutorat, quel aspect de l'accompagnement individualisé de l'élève vous paraît le plus bénéfique à sa progression ?

La définition des points à travailler en fonction des objectifs qu'il s'assigne

--

La synthèse des acquisitions et des brevets qu'il a obtenus

--

7. Votre suivi du groupe de tutorat vous paraît avoir plus effets :

Sur le comportement des élèves ?.....

--

Sur la progression scolaire des élèves ?.....

--

8. Quel principe du tutorat vous paraît le plus apprécié des élèves ?

L'aide

--

Le conseil

--

L'écoute

--

9. Pourquoi ?

.....

.....

.....

10. Quel type de projet à réaliser vous paraît le plus formateur pour les élèves ?

Le projet collectif piloté par un enseignant
 Le projet individuel présenté en fin d'année devant un jury.....

**11. Quelle possibilité dans l'attribution des brevets aux élèves vous paraît :
 - la plus innovante (A) ? - la plus pertinente (B) ?**

Le contenu : points de programme ou compétences transversales
 Le lieu : cours ou autres créneaux d'activité, projets, tutorat.....
 L'offre : moyens diversifiés de travail et de validation
 La période : autres moments qu'en fin de séquence.....

A B

12. Dans votre discipline, le brevet comme unité de mesure des connaissances permet de mieux évaluer :

Des compétences
 Des savoirs
 Des savoir faire

13. Personnellement, quel avantage majeur voyez-vous dans l'usage de brevets ?

.....

14. Et quel inconvénient ?

.....

15. Qu'appréciez-vous le plus dans ce que permet le travail en équipe au collège A. F. ?

La coexistence des pratiques différentes
 L'offre de cours élargie.....
 La possibilité d'évaluer un même élève selon différents critères.....
 La réflexion individuelle et collective sur votre propre travail et celui de l'équipe

**16. En terme de bilan d'année et de manière générale, de quoi êtes-vous :
 - le plus satisfait (A) ? - le moins satisfait (B) ?**

L'adaptation de vos pratiques pédagogiques
 L'organisation différente des enseignements
 La progression des élèves
 Le travail en équipe de la communauté éducative
 Le fait d'évaluer autrement les élèves

A B

17. Pensez-vous que le projet mené au collège A. F. soit transposable ailleurs ?

Oui
 Non

18. Pourquoi ?

.....

SUIVI ET ÉVALUATION DES STRUCTURES EXPÉRIMENTALES

COLLÈGE ANNE FRANK - LE MANS (72)
Questionnaire destiné à des élèves
(Année scolaire 2003 - 2004)

*Ce questionnaire, anonyme, n'exige pas plus de cinq minutes de votre temps.
Veuillez cocher ou numéroter les cases et, en cas de question ouverte, écrire lisiblement.
Merci d'avance pour vos réponses qui nous sont d'une grande utilité.*

1. Quel âge avez-vous ?

--	--

2. Etes-vous :

Un garçon ?.....
Une fille ?

3. En quelle classe êtes-vous actuellement ?
.....

4. Quand vous êtes arrivé au collège A. F., étiez-vous satisfait ?

Oui
Non

5. Et maintenant, êtes-vous satisfait d'être scolarisé au collège A. F. ?
(une seule réponse)

Très satisfait
Assez satisfait
Peu satisfait.....
Pas du tout satisfait.....

6. Au collège Anne Frank, qu'est-ce qui vous semble :

A	B

- le plus original (A) ? - le plus utile aux élèves (B) ? *(une réponse par colonne)*
Le libre choix des séquences de cours et des "cours au choix"
Le regroupement des élèves par activités et non par classes ou niveaux ...
Le suivi régulier par votre tuteur en groupe de tutorat.....
L'évaluation des élèves par le système des brevets

7. Faire vous-même le choix des séquences de cours ou des "cours au choix"
vous paraît : *(une seule réponse)*

Très difficile
Plutôt difficile
Plutôt facile.....
Très facile

8. Vous choisissez le plus souvent vos séquences de cours en fonction :
(une seule réponse)

Des conseils d'un adulte (enseignant, tuteur...).....
Des conseils de camarades
Des exigences du programme
De votre intérêt pour le contenu
De votre niveau dans la matière.....
De votre projet d'orientation

9. Dans quel groupe avez-vous l'impression d'apprendre le mieux ?

(une seule réponse)

- En groupe d'apprentissage
- En groupe de projet
- En groupe de tutorat

10. Pourquoi ?

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

11. Les élèves ont la possibilité de mener deux projets dans l'année.

Cette année, quel projet a exigé le plus d'efforts de votre part ?

(une seule réponse)

- Le projet collectif piloté par un enseignant
- Le projet individuel présenté en fin d'année devant un jury.....

12. Qu'est-ce que vous appréciez le plus chez votre tuteur ? *(une seule réponse)*

- L'aide au travail
- Le conseil
- L'écoute.....

13. Pourquoi ?

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

14. L'évaluation par le système des brevets vous permet principalement :

(une seule réponse)

- De mesurer vos progrès.....
- De persévérer dans vos efforts
- De prendre conscience de vos points forts et faibles
- Autre *(préciser)*

15. Si vous deviez résumer en une phrase ce que vous apporte le fait d'être scolarisé au collège Anne Frank, ce serait : *(une seule réponse)*

- Plus de confiance.....
- Plus de liberté
- Plus de responsabilité
- Plus de réussite.....

16. Quels sont vos projets après l'obtention du Brevet (diplôme national) ?

(une seule réponse)

- Continuer vos études
- Entrer dans la vie active
- Autre *(préciser)*

Guide d'entretien avec le principal du collège
Collège Anne Frank - Le Mans (72)

1. La fonction de principal du collège :
2. L'historique du collège :
3. L'équipe de professeurs volontaires / la communauté éducative :
4. Recrutement des élèves, relation avec les parents :
5. L'organisation des enseignements :
6. Les types d'accompagnement et de suivi proposés aux élèves :
7. Le système du tutorat :
8. La responsabilisation des élèves concernant leur apprentissage :
9. L'évaluation des élèves :
10. Le suivi des élèves :
11. En terme de bilan global :
12. Autres remarques à ajouter ?

Guide d'entretien avec les enseignants
Collège Anne Frank (72)

Nombre de professeurs souhaités : au moins 5

1. L'enseignant au collège :
2. L'arrivée de l'enseignant au collège :
3. L'équipe de volontaires à l'origine du projet :
4. L'organisation des enseignements :
5. Les types d'accompagnement et de suivi proposés aux élèves :
6. Le système du tutorat :
7. La responsabilisation des élèves concernant leur apprentissage :
8. L'évaluation des élèves
9. La charge de travail des enseignants :
10. Le suivi des élèves après le DN de Brevet :
11. En terme de bilan global,
12. Autres remarques à ajouter ?

Guide d'entretien avec des élèves
Collège Anne Frank (72)

1. Caractéristiques de l'élève :
2. L'inscription au collège :
3. Perception de l'établissement :
4. Le tutorat :
5. L'organisation des enseignements :
6. Le fait d'être responsable de vos apprentissages :
7. L'évaluation des élèves par les brevets
8. Vos projets d'avenir

SUIVI ET ÉVALUATION DES STRUCTURES EXPÉRIMENTALES

COLLÈGE LYCÉE EXPÉRIMENTAL (CLE) HÉROUVILLE SAINT-CLAIR (14)

Questionnaire destiné aux enseignants

(Année scolaire 2003 - 2004)

Ce questionnaire anonyme a pour but de faciliter la description de l'organisation pédagogique qui sous-tend votre enseignement auprès des élèves du collège expérimental, et de recueillir votre opinion sur les effets que vous percevez. Il ne vise en aucun cas à porter un jugement sur votre activité professionnelle et ne préjuge nullement de l'espace de liberté dont vous disposez dans l'exercice quotidien de votre pratique. Veuillez numérotter ou cocher les cases. Merci d'avance de votre contribution.

1. Quelle est votre discipline principale d'enseignement ?

2. Depuis combien d'années enseignez-vous au CLE ?

--	--

3. Faites-vous partie de l'instance collégiale de direction du CLE ?

Oui

--

Non

--

4. Lequel parmi ces objectifs du collège vous paraît :

- le mieux atteint (A) ? - le plus difficilement réalisable (B) ?

	A	B
Faire vivre la démocratie régulièrement dans la communauté éducative.....		
Favoriser la réussite scolaire et la construction de projets personnels		
Prendre l'élève dans sa globalité pour favoriser l'appropriation des savoirs		

5. Selon quel critère les élèves choisissent-ils le plus souvent les plages à parcours ou modulaires dans la (les) discipline(s) que vous enseignez ?

Conseils du tuteur
Intérêt pour le contenu
Présence de camarades
Projet d'orientation
Autre (préciser)

6. Selon quelle modalité intervenez-vous le plus souvent pendant :

- les cours "massés" (A) ? - les cours fixes hebdomadaires (B) ?

	A	B
Enseignement frontal		
Encadrement de travaux d'élèves en individuel		
Encadrement de travaux d'élèves en groupe		
Autre (préciser)		

7. Vos modalités d'évaluation des élèves sont-elles différentes :

	Oui	Non
Au collège à l'issue des "cours massés" et des cours fixes hebdomadaires ?		
Au lycée pour les élèves avec et sans contrat personnalisé ?		

8. Votre accompagnement des élèves de 6è/5è est plutôt axé sur :

- l'apprentissage de la méthodologie (A) - la remédiation (B)

	A	B
Pour l'aide aux groupes de 12 à 14 élèves par le même tuteur		
Pour la consolidation en français, math. ou anglais		

9. Votre accompagnement proposé en 4è/3è a des effets plus positifs :

- sur l'orientation (A) - sur les résultats (B) des élèves répartis :

	A	B
En groupes d'aide individualisée		
En groupes d'aide au travail		
En groupes à projet		

10. Quel aspect de votre accompagnement dans les plages à parcours a des effets plus positifs sur les résultats des élèves : - en 1^{ère} - en Terminale ?

- L'apport d'une aide méthodologique
- L'approfondissement d'une notion
- Le travail avec d'autres enseignants en interdisciplinarité

	1 ^{ère}	Ter.

11. L'aide au travail que vous apportez aux élèves en tant que tuteur vous paraît avoir des effets :

- Plutôt sur le comportement des élèves
- Plutôt sur les résultats scolaires des élèves

12. Quel principe du tutorat vous paraît le plus apprécié des élèves ?

- L'aide
- Le conseil
- L'écoute

13. Pourquoi ?

.....

**14. Quel aspect de l'apprentissage de la vie démocratique vous paraît :
 - le plus apprécié des élèves (A) - le plus efficace (B) ?**

- Les bilans hebdomadaires en groupe de tutorat
- La participation des élèves aux diverses commissions ou instances

	A	B

15. Selon vous, qu'est-ce que l'approche par projet favorise chez les élèves ?

- L'épanouissement personnel
- L'esprit d'équipe
- La réussite scolaire
- Autre (*préciser*)

16. Qu'est-ce qui vous paraît le plus important dans ce que les élèves concernés apprennent en travaillant de manière différente ?

- Organiser leur travail
- Prendre conscience de leurs compétences
- Répartir leurs efforts
- Travailler en autonomie

17. Vous attribuez les effets globalement constatés chez les élèves :

- Plutôt à l'organisation pédagogique actuelle
- Plutôt à l'accent mis sur les aspects relationnels

**18. En terme de bilan d'année, de quoi êtes-vous :
 - le plus satisfait (A) ? - le moins satisfait (B) ?**

- L'adaptation des pratiques pédagogiques
- La réussite scolaire des élèves
- La construction de projets personnels des élèves
- Le travail en concertation de la communauté éducative

	A	B

19. Pensez-vous que le projet d'éducation globale soit transposable ailleurs ?

- Oui
- Non

20. Pourquoi ?

.....

SUIVI ET ÉVALUATION DES STRUCTURES EXPÉRIMENTALES

COLLÈGE LYCÉE EXPÉRIMENTAL (CLE) HÉROUVILLE SAINT-CLAIR (14)
Questionnaire destiné à des élèves
(Année scolaire 2003 - 2004)

*Ce questionnaire, anonyme, n'exige pas plus de cinq minutes de votre temps.
Veuillez cocher ou numéroté les cases et, en cas de question ouverte, écrire lisiblement.
Les questions en grisé sont uniquement pour les lycéens (2nde, 1^{ère}, Terminale)
Merci d'avance pour vos réponses qui nous sont d'une grande utilité.*

1. Quel âge avez-vous ? | |

2. Etes-vous :
Un garçon ? |
Une fille ? |

3. En quelle classe êtes-vous ?
.....

4. Qu'appréciez-vous le plus dans le fait d'être scolarisé au collège lycée expérimental (CLE)? (une seule réponse)

Bénéficier d'un accompagnement adapté à vos besoins	
Faire l'apprentissage de la vie démocratique	
Profiter d'une pédagogie de projets tout au long de la scolarité.....	
Recevoir un enseignement qui permet d'apprendre à faire des choix.....	

5. Faire vous-même le choix des plages à parcours ou modulaires vous paraît :
(une seule réponse)

Très difficile	
Plutôt difficile	
Plutôt facile.....	
Très facile	

6. Selon quel critère choisissez-vous le plus souvent les plages à parcours (collège) ou les plages modulaires (lycée) ?

	Coll.	
Conseil de votre tuteur		
Intérêt pour le contenu		
Présence de vos camarades.....		
Projet d'orientation		
Autre (préciser)		

7. En général, la manière dont vous travaillez pendant les plages de cours "massés" (collège) ou les plages modulaires (lycée) est-elle différente de la manière dont vous travaillez pendant les cours fixes obligatoires ?

Toujours	
Parfois	
Jamais.....	

8. La manière dont vous êtes évalués à l'issue des plages de cours "massés" (collège) ou les et les plages modulaires (lycée) est-elle différente de la manière dont vous êtes évalués à la fin des cours fixes obligatoires ?

Toujours	
Parfois	
Jamais.....	

9. Qu'est-ce que vous appréciez le plus chez votre tuteur ? (une seule réponse)

- L'aide au travail
- Le conseil
- L'écoute.....

10. Si vous êtes un lycéen, avez-vous un contrat personnalisé ?

- Oui
- Non

11. Pourquoi ?

.....
.....

12. Qu'est-ce qui vous est le plus utile dans les plages à parcours proposées aux lycéens ? (une seule réponse)

- Assister à un cours en interdisciplinarité (avec plusieurs professeurs)
- Approfondir une notion
- Recevoir une aide méthodologique
- Autre (préciser)

13. Vous préférez : (une seule réponse)

- Travailler en autonomie avec ou sans votre tuteur
- Travailler une discipline au choix avec un enseignant

14. Qu'est-ce qui détermine davantage votre choix d'activités trimestrielles d'expression? (une seule réponse)

- La découverte d'une nouveauté
- L'épanouissement personnel
- L'utilité pour le cursus d'étude (ex : option baccalauréat...)
- Autre (préciser)

15. Qu'est-ce que participer à une activité en responsabilité vous apporte de plus important ? (une seule réponse)

- L'autonomie.....
- La communication avec autrui.....
- L'esprit d'équipe
- L'impression d'être reconnu, considéré
- Le sentiment d'être utile

16. Dans l'apprentissage de la vie démocratique, qu'appréciez-vous le plus ?

- Assister aux cours avec des élèves de différents âges
- Participer aux bilans hebdomadaires en groupe de tutorat
- Participer aux diverses commissions ou instances

17. Si vous deviez résumer en une phrase ce que vous apporte le fait d'être scolarisé au CLE, ce serait :

- Plus de confiance.....
- Plus de liberté
- Plus de responsabilité
- Plus de réussite.....

18. Quels sont vos projets après le brevet ? le baccalauréat ?

- Continuer vos études
- Entrer dans la vie professionnelle
- Autre (préciser)

Brev Bac	

Guide d'entretien avec le chargé de direction
Collège Lycée expérimental Hérouville Saint-Clair (14)

1. L'instance collégiale de direction
2. L'historique du CLE :
3. L'équipe de professeurs volontaires à l'origine du projet / la communauté éducative :
4. Recrutement des élèves, relation avec les parents
5. L'organisation des enseignements :
6. Les types d'accompagnement et de suivi proposés aux élèves :
7. Le système du tutorat :
8. La responsabilisation des élèves concernant leur apprentissage :
9. L'approche par projets
10. L'apprentissage de la vie démocratique
11. Suivi des élèves après la troisième, après le baccalauréat ?
12. En terme de bilan global :
13. Autres remarques à ajouter

Guide d'entretien avec les enseignants
Collège Lycée expérimental Hérouville Saint-Clair (14)

Nombre de professeurs souhaités : au moins 5

1. L'enseignant au CLE :
2. L'arrivée de l'enseignant au CLE
3. L'équipe de volontaires à l'origine du projet :
4. L'organisation des enseignements :
5. Les types d'accompagnement et de suivi proposés aux élèves :
6. Le système du tutorat :
7. La responsabilisation des élèves concernant leur apprentissage :
8. L'approche par projet
9. L'apprentissage de la vie démocratique
10. Les évaluations
11. La charge de travail des enseignants :
12. Suivi des élèves après le baccalauréat ?
13. En terme de bilan global,
14. Autres remarques à ajouter ?

1. Caractéristique
2. Comment avez-vous été inscrit au CLE ?
3. Perception de l'établissement
4. L'aide, la consolidation, le tutorat
5. L'organisation des enseignements en modules :
6. Les activités d'expression trimestrielles :
7. Les activités en responsabilité
8. Le fait d'être responsable de vos apprentissages a-t-il contribué à modifier l'image que vous avez de vous-même ? Le vivez-vous comme une contrainte ou comme l'aspect normal d'un règlement accepté ?
9. Vos projets de vie :
10. Si c'était à refaire...

SUIVI ET ÉVALUATION DES STRUCTURES EXPÉRIMENTALES

LYCÉE DE L'ESSOURIAU - LES ULIS (91)

Questionnaire destiné aux enseignants de la terminale STT
option ACC modulaire en responsabilité
(Année scolaire 2003 - 2004)

Ce questionnaire anonyme a pour but de faciliter la description de l'organisation pédagogique qui sous-tend votre enseignement auprès des élèves de cette terminale, et de recueillir votre opinion sur les effets que vous percevez. Il ne vise en aucun cas à porter un jugement sur votre activité professionnelle et ne préjuge nullement de l'espace de liberté dont vous disposez dans l'exercice quotidien de votre pratique. Veuillez numéroter ou cocher les cases. Merci d'avance de votre contribution.

1. Quelle est votre discipline principale d'enseignement ?

.....

2. Depuis combien d'années enseignez-vous aux élèves de la terminale STT option ACC modulaire en responsabilité ?

--	--

3. Faites-vous partie du groupe de professeurs volontaires à l'origine du projet de cette terminale ?

Oui

Non

4. Qu'est-ce qui dans la réalisation du projet vous paraît difficile ?

Aménager l'emploi du temps des élèves

Elaborer des travaux transdisciplinaires.....

Etablir des relations étroites avec les parents

Instaurer le système de tutorat.....

Organiser le voyage d'intégration en début d'année

5. Selon vous, laquelle de ces modalités d'organisation modulaire en responsabilité est la plus difficile à faire appliquer ?

Le choix d'inscription dans la semaine précédant le démarrage des modules

L'engagement d'assiduité aux cours du module.....

La participation obligatoire à l'évaluation de chaque module

6. A propos des élèves et des modules : (cocher une case par colonne)

L'inscription (A) s'est effectuée sans problème majeur :

L'engagement d'assiduité aux cours (B) a été respecté :

La participation obligatoire des élèves aux évaluations (C) a été suivie :

A B C

Par la totalité des élèves

Par une partie des élèves

Par une minorité d'élèves

7. Selon quelle modalité intervenez-vous le plus souvent au cours d'une semaine auprès des élèves ?

Enseignement frontal

Encadrement de travaux d'élèves en individuel

Encadrement de travaux d'élèves en groupe

Tutorat.....

Autre (préciser)

8. Quel principe du tutorat vous paraît le plus apprécié des élèves ?

L'accompagnement et le suivi
 L'aide
 Le conseil
 L'écoute

9. Pourquoi ?

.....

10. Les élèves vous semblent actuellement, par rapport au début de l'année scolaire :
 (positionnez-vous en utilisant l'échelle allant de 1 à 5)

Plus assidus	1	2	3	4	5	Moins assidus
Plus attentifs	1	2	3	4	5	Moins attentifs
Plus autonomes	1	2	3	4	5	Moins autonomes
Plus confiants	1	2	3	4	5	Moins confiants
Plus motivés	1	2	3	4	5	Moins motivés
Plus responsables	1	2	3	4	5	Moins responsables
Plus solidaires	1	2	3	4	5	Moins solidaires

11. Comment répartiriez-vous les élèves en fonction de leur niveau scolaire dans votre discipline, sur l'échelle de progression suivante ? (les sommes en ligne doivent correspondre au total d'élèves de la classe)

Niveau scolaire	Excellent ou bon	Résultats encourageants	Progression irrégulière	Grande difficulté
Total des élèves de la classe	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

12. Qu'est-ce qui vous paraît le plus important dans ce que les élèves concernés apprennent en travaillant de manière différente ?

Organiser leur travail
 Prendre conscience de leurs compétences
 Répartir leurs efforts
 Travailler en autonomie

13. Vous attribuez les effets globalement constatés chez les élèves :

Plutôt à l'organisation pédagogique actuelle
 Plutôt à l'accent mis sur les aspects relationnels

14. Pensez-vous que l'organisation modulaire en responsabilité soit transposable à d'autres classes de terminales technologiques ?

Oui
 Non

15. En terme de bilan d'année, quel est votre degré de satisfaction ?

Très satisfait
 Assez satisfait
 Peu satisfait
 Pas du tout satisfait

16. Pourquoi ?

.....

SUIVI ET ÉVALUATION DES STRUCTURES EXPÉRIMENTALES

LYCÉE DE L'ESSOURIAU - LES ULIS (91)

Questionnaire destiné à des enseignants de terminale STT
Année scolaire 2003 - 2004

Ce questionnaire anonyme a pour but de faciliter le recueil de vos opinions sur le dispositif de la classe de terminale STT option ACC modulaire en responsabilité, et ce par rapport à votre expérience d'enseignement à des élèves de terminales STT "traditionnelles". Il ne vise en aucun cas à porter un jugement sur votre activité professionnelle. Veuillez numéroter ou cocher une seule case par question. Merci d'avance de votre contribution.

1. Quelle est votre discipline principale d'enseignement ?

.....

2. Depuis combien d'années enseignez-vous à des élèves de terminale STT ?

--	--

3. Etes-vous proche du groupe de professeurs volontaires à l'origine du projet de la terminale STT option ACC modulaire en responsabilité ?

Oui
Non

4. Connaissez-vous les grandes lignes de ce projet ?

Oui
Non

5. Si oui, savez-vous si les modalités de ce projet ont fait l'objet d'un règlement intérieur ?

Oui
Non

6. Ce projet ne concerne que 20 élèves du lycée. Pensez-vous que l'organisation modulaire en responsabilité soit connue des autres élèves ?

De la totalité des élèves
D'une partie des élèves.....
D'une minorité d'élèves

7. D'après vous, laquelle de ces modalités d'organisation modulaire en responsabilité est la plus difficile à faire appliquer ?

Choix d'inscription dans la semaine précédant le démarrage des modules
Engagement d'assiduité aux cours du module.....
Participation obligatoire à l'évaluation de chaque module.....

8. Qu'est-ce qui dans la réalisation du projet vous paraît le plus difficile ?

- Aménager l'emploi du temps des élèves.....
- Elaborer des travaux transdisciplinaires.....
- Etablir des relations étroites avec les parents.....
- Instaurer le système de tutorat.....
- Organiser le voyage d'intégration en début d'année.....

9. Qu'est-ce qui vous paraît le plus important dans ce que les élèves concernés peuvent apprendre en travaillant de manière différente ?

- Organiser leur travail.....
- Prendre conscience de leurs compétences.....
- Répartir leurs efforts.....
- Travailler en autonomie.....

10. Vous attribuez les effets positifs globalement constatés chez les élèves concernés :

- Plutôt à l'organisation pédagogique actuelle.....
- Plutôt à l'accent mis sur les aspects relationnels.....

11. Souhaiteriez-vous participer à un projet du type de celui de la terminale STT option ACC modulaire en responsabilité ?

- Oui.....
- Non.....

12. Pensez-vous que l'organisation modulaire en responsabilité soit transposable à d'autres classes de terminale ?

- Oui.....
- Non.....

13. Pourquoi ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

SUIVI ET ÉVALUATION DES STRUCTURES EXPÉRIMENTALES

LYCÉE DE L'ESSOURIAU - LES ULIS (91)

Questionnaire destiné aux élèves de la terminale STT
option ACC modulaire en responsabilité
Année scolaire 2003 - 2004

*Ce questionnaire, anonyme, n'exige pas plus de cinq minutes de votre temps.
Veuillez cocher ou numéroter les cases et, en cas de question ouverte, écrire lisiblement.
Merci d'avance pour vos réponses qui nous sont d'une grande utilité.*

1. Quel âge avez-vous ?

--	--

2. Etes-vous :

Un garçon ?.....

Une fille ?

3. Avez-vous redoublé la classe de première (A) ? la terminale (B) ?

Oui

Non

A	B

4. Au début de l'année, étiez-vous satisfait d'être inscrit en terminale STT option ACC modulaire en responsabilité ?

Oui

Non

5. Et maintenant, êtes-vous satisfait d'avoir suivi cette terminale ?

Très satisfait

Assez satisfait

Peu satisfait.....

Pas du tout satisfait.....

6. Qu'est-ce qui a le plus déterminé votre choix de modules ?

Le conseil de votre tuteur (professeur référent)

Votre emploi du temps

Votre intérêt pour le contenu

Autre (*préciser*).....

6. Cela vous a-t-il été possible de respecter l'engagement d'assiduité aux cours des modules que vous avez choisi ?

Oui

Non

7. Pourquoi ?

.....
.....

8. Votre participation aux évaluations en fin de modules a-t-elle été régulière ?

Oui

Non

9. Pourquoi ?

.....
.....

10. Combien de modules avez-vous préparé en autonomie, sans y être inscrit ?

--	--

11. La préparation des modules en autonomie vous a paru : (une seule réponse)

- Très difficile
- Plutôt difficile
- Plutôt facile.....
- Très facile

12. Qu'est-ce qui vous a été le plus utile dans la préparation des modules en autonomie ? (une seule réponse)

- L'accès aux ressources (documents, ordinateurs) du CDI
- Le tutorat de votre professeur référent
- Le soutien d'autres professeurs
- Le support d'un ou plusieurs de vos camarades
- Autre (préciser)

13. A propos du tutorat de votre professeur référent, qu'est-ce que vous appréciez le plus ? (une seule réponse)

- L'accompagnement et le suivi
- L'aide
- Le conseil
- L'écoute.....

14. D'après vous, qu'est-ce qui vous semble le mieux dans l'organisation de la terminale STT option ACC modulaire en responsabilité ? (une seule réponse)

- L'aide et les conseils des professeurs
- L'aménagement de l'emploi du temps des élèves.....
- La possibilité de ne pas s'inscrire à certains modules.....
- Le voyage d'intégration au début de l'année
- Autre (préciser)

15. Si vous deviez résumer en une phrase ce qu'apporte cette terminale aux élèves, ce serait : (une seule réponse)

- Plus de confiance.....
- Plus de liberté
- Plus de responsabilité.....
- Plus de réussite.....

16. Vous êtes à la veille de passer les épreuves du baccalauréat. Pensez-vous l'obtenir ? (une seule réponse)

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

17. Quels sont vos projets après le baccalauréat ? (une seule réponse)

- Continuer vos études
- Entrer dans la vie professionnelle
- Autre (préciser)

18. Si vous avez le projet de continuer vos études, quelle filière visez-vous ?

.....
.....

Guide d'entretien avec le proviseur du lycée
Lycée de l'Essouriau - Les Ulis (91)

DateHeure débutHeure fin.....
...

1. Depuis combien d'années êtes-vous proviseur du lycée ?
2. La classe de terminale STT option ACC modulaire en responsabilité fonctionne depuis 5 ans...
Le groupe de professeurs volontaires à l'origine du projet :
4. Les types d'accompagnement et de suivi proposés aux élèves
5. Le système du tutorat :
6. La responsabilisation des élèves concernant leur apprentissage
7. Suivi des élèves après le baccalauréat ?
8. En terme de bilan global, qu'est-ce qui vous paraît le plus positif dans ce projet ? Ce qui vous paraît améliorable ?
9. Autres remarques à ajouter ?

Guide d'entretien avec les professeurs référents assurant le tutorat
Lycée de l'Essouriau - Les Ulis (91)

DateHeure débutHeure fin.....
...

Nombre de professeurs souhaités : au moins 5

1. Depuis combien d'années enseignez-vous au lycée de l'Essouriau ? Dans quelle discipline ?
2. La classe de terminale STT option ACC modulaire en responsabilité fonctionne depuis 5 ans.
3. Le groupe de professeurs volontaires à l'origine du projet :
4. Le système du tutorat :
5. Les types d'accompagnement et de suivi proposés aux élèves
6. La responsabilisation des élèves concernant leur apprentissage
7. Suivi des élèves après le baccalauréat
8. En terme de bilan global, qu'est-ce qui vous paraît le plus positif dans ce projet ? Ce qui vous paraît améliorable ?
9. Autres remarques à ajouter ?

<p style="text-align: center;">Guide d'entretien avec des élèves Lycée de l'Essouriau - Les Ulis (91)</p>
--

1. Etes-vous dans le lycée depuis la classe de seconde ?
2. Comment avez-vous "atterri" dans la classe de terminale STT modulaire ? Y-a-t-il eu des entretiens préalables ? Vous a-t-on demandé votre accord ? Aviez-vous d'autres choix ? Vous êtes-vous senti "obligé" de vous y inscrire ? Vos parents ont-ils été sollicités avant votre inscription ? Comment ont-ils réagi ? (S'intéressent-ils en général à votre scolarité ? en parlez-vous ensemble ?)
3. Que saviez-vous au départ concernant cette classe ? Que savent en général les autres élèves de cette classe ? Est-ce juste ou erroné ? L'année que vous avez passée dans cette classe a-t-elle changé la vision que vous en aviez auparavant ?
4. Avez-vous participé au voyage d'intégration en début d'année ? Quel souvenir en gardez-vous ? Quel a été son utilité ? (informations, se connaître les uns les autres...)
5. Le système du tuteurat
Comment s'est fait le choix de votre tuteur ? Est-ce vous qui l'avez choisi ou lui qui vous a choisi ?
Comment l'appellez-vous ? Comment le percevez-vous ?
Y a-t-il des tuteurs qui ont meilleure "réputation" que d'autres ? Pourquoi ?
Comment votre tuteur travaille-t-il avec vous ? Selon quelle fréquence et où ? Quelle est sa disponibilité à votre égard ? Son efficacité ?
Quel est son apport le plus marquant :
 - sur votre manière d'apprendre ? ce qui a changé ?
 - sur vos résultats scolaires ?
 - sur votre vision de l'école
 - sur l'image que vous avez de vous ? vous sentez-vous plus confiant, responsable, considéré, mature ou... infantilisé ?
6. Le fait d'être responsable de vos apprentissages a-t-il contribué à modifier votre image de vous-même ? Comment avez-vous vécu le fait de devoir être évalué en fin de modules avant de pouvoir vous inscrire à un autre ? comme une contrainte ou comme l'aspect normal d'un règlement accepté ?
7. Vos projets de vie : quels sont-ils ? ont-ils changé grâce à cette année de terminale ?
8. Si c'était à refaire... repasseriez-vous par cette terminale ? A votre avis, d'autres élèves doivent-ils s'y inscrire sans hésiter ? Seriez-vous prêt si on vous le demandait à parler de votre année de terminale devant des élèves de première ?