

Cahiers



pédagogiques

changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société

Collection Pratiques de classe des hors-série numériques

***Clisthène*, un collège de la réussite et du plaisir**



Ce dossier est édité au format pdf, disponible en téléchargement sur le site du CRAP-Cahiers pédagogiques gratuitement.

Avertissement

Ce hors-série numérique des *Cahiers pédagogiques* reprend des articles parus dans la revue. Nous avons fait le choix de les regrouper dans une publication gratuite, en accord avec l'équipe de Clisthène, ne serait-ce que parce que la plupart de ces textes sont disponibles sur leur site. Nous souhaitons que cette publication soit largement diffusée, tant le travail mené à Clisthène mérite d'être connu. Pour cela, nous avons choisi de la placer sous le régime de licence *Creative Commons*. Vous disposez donc du droit de reproduire tout ou partie de cette publication, sous trois conditions :

- en mentionner l'auteur original, le CRAP-*Cahiers pédagogiques*,
- n'en faire aucune utilisation commerciale,
- respecter les deux premières conditions pour toute publication incluant tout ou partie de la nôtre.

Sommaire

[Cliquer sur un titre pour accéder à l'article](#)

Introduction : Yes, they can...	4
Des articles des Cahiers	
Clisthène, ou l'innovation vécue – Raoul Pantanella <small>Article paru dans le N° 413-414 - Pratiquer les IDD, les TPE, les PPCP (avril 2003)</small>	6
Je suis CPE au collège expérimental Clisthène... - Géraldine Marty <small>Article paru dans le N°415 - Existe-t-il une vie scolaire ? (juin 2003)</small>	10
Citoyenneté au collège Clisthène - Jean-François Boulagnon <small>Article paru dans le HSN – Des heures de vie de classe, pour quoi faire ? (août 2007)</small>	15
Compétences et socle commun à Clisthène - Vincent Guédé et Pierre-Jean Marty <small>Article paru dans le HSN – Le socle commun, mais comment faire ? (novembre 2007)</small>	18
Clisthène, à l'épreuve de la durée... - Entretien avec Vincent Guédé	30
Une chronique	
<i>Clisthène, une année dans la classe</i>	
<i>Épisode 1</i> : Se concerter - Anne Hiribarren, Vincent Guédé <small>Article paru dans le N°456 d'octobre 2007</small>	32
<i>Épisode 2</i> : Partir sur de bonnes bases - Anne Hiribarren, Vincent Guédé <small>Article paru dans le N°457 de novembre 2007</small>	36
<i>Épisode 3</i> : Prévenir l'échec - Anne Hiribarren, Vincent Guédé <small>Article paru dans le N°458 de décembre 2007</small>	39
<i>Épisode 4</i> : Décloisonner, donner du sens - Anne Hiribarren, Vincent Guédé <small>Article paru dans le N°459 de janvier 2008</small>	43
<i>Épisode 5</i> : Conseiller - Anne Hiribarren, Vincent Guédé <small>Article paru dans le N°460 de février 2008</small>	47
<i>Épisode 6</i> : Coéduquer et responsabiliser Anne Hiribarren, Vincent Guédé, Thierry Malewicz <small>Article paru dans le N°461 de mars 2008</small>	50
<i>Épisode 7</i> : Apprendre ensemble - Anne Hiribarren, Vincent Guédé <small>Article paru dans le N°462 d'avril 2008</small>	53
<i>Épisode 8</i> : Mettre chaque élève en position de réussite Anne Hiribarren, Vincent Guédé <small>Article paru dans le N°462 de mai 2008</small>	56
<i>Épisode 9</i> : Mettre (encore) chaque élève en position de réussite Anne Hiribarren, Vincent Guédé <small>Article paru dans le N°463 de juin 2008</small>	60
<i>Épilogue</i> : Prendre du plaisir - Anne Hiribarren, Vincent Guédé <small>Article paru dans le N°464 de septembre 2008</small>	64
À consulter sur le site des Cahiers	67
La recension de l'ouvrage de Luc Cédelle, <i>Un plaisir de collègue</i>	69
La présentation de l'ouvrage de Jean-Michel Zakhartchouk et Rolande Hatem, <i>Travail par compétences et socle commun</i>	71
Les hors-série numériques des Cahiers pédagogiques	73

Yes, they can...

En réalisant ce hors série numérique et en le mettant à disposition de tous nos lecteurs, les *Cahiers pédagogiques* ont voulu mettre en avant, avec le collège Clithène de Bordeaux, une expérience exemplaire, que nous suivons avec intérêt, avec admiration, sympathie et « délectation », depuis le début. Du premier reportage réalisé par Raoul Pantanella qui a suivi le travail de l'équipe depuis plusieurs années, et qu'on retrouve ici, jusqu'à la réalisation, en novembre 2009, d'un dossier des *Cahiers* coordonné par deux membres de l'équipe, Vincent Guédé et Anne Hiribarren, nous avons plus d'une fois travaillé ensemble. Nos amis de Clithène se sont, nous ont-ils dit, souvent appuyés sur les réflexions et témoignages présents dans les *Cahiers pédagogiques*, et plus généralement dans la production des mouvements pédagogiques. Réciproquement, nous avons besoin de pratiques comme celle de l'équipe de Clithène pour faire mieux percevoir ce que signifie concrètement la mise en œuvre systématique et sur long terme des idées qui nous sont chères. D'où la publication pendant un an d'une chronique, d'où la collaboration de Clithène à un ouvrage comme « [Travail par compétences et socle commun](#) ».

Mais ce qui nous intéresse aussi tout particulièrement « chez Clithène », c'est un certain nombre de points :

- L'insistance sur l'exigence intellectuelle et culturelle, preuve que celle-ci n'est nullement en opposition avec la convivialité, la chaleur des relations internes, l'attention continue aux élèves tels qu'ils sont.
- La référence à la démocratie (le nom de l'établissement fait référence à un grand réformateur athénien), mais non sous une forme angélique qui nierait les difficultés. La vie scolaire à Clithène s'organise pour que l'élève, jusque dans les moments les plus ordinaires de la classe, puisse être actif, tenir des rôles qui facilitent les apprentissages. Il y trouve ainsi l'occasion, très concrètement, d'être un apprenti-citoyen qui a droit à l'erreur et au soutien de ses professeurs et de ses camarades.
- La modestie : Clithène ne prétend pas se donner en modèle, mais peut-être montrer seulement que les marges de manœuvre sont plus grandes qu'on ne croit.
- Le souci constant d'être à la fois différent et en même temps ordinaire : recrutement sur le quartier (plutôt défavorisé), suivi des programmes officiels, souci de préparer efficacement au brevet et au lycée (et les résultats sont particulièrement bons d'ailleurs), demande continue d'évaluation par l'institution qui répond plus ou moins bien, comme le raconte dans son beau livre Luc Cédelle (voir la recension dans ce dossier).
- L'ouverture aux autres. Non seulement Clithène accueille des « visiteurs » (venant parfois de bien loin !), mais encore plusieurs membres de l'équipe sont des formateurs qui, dans l'académie de Bordeaux, mais aussi ailleurs, essaient leurs petits cailloux et engagent d'autres équipes à essayer de transformer leur collège, à leur rythme, sans vouloir calquer Clithène, mais en étant imaginatifs, créatifs et optimistes sur les capacités des élèves.
- L'ouverture sur le monde réel des élèves et des familles. L'environnement économique et social est pris en compte dans les activités du collège et les parents invités et incités à être co-éducateurs

Clithène n'a pas que des amis. Malgré les reportages enthousiasmants, les évaluations, les inspections, certains au fond aimeraient voir disparaître l'expérience, ou la voir réduite à un simple établissement pour décrocheurs ou exclus du système.

Clisthène se voit refuser l'extension à davantage d'élèves (ce qui permettrait d'avoir au moins deux classes par niveaux et de faire en sorte que les élèves n'aient pas quatre ans de suite les mêmes enseignants). Les menaces ont existé et existent de voir arriver des enseignants qui n'adhèrent pas au projet et qui pourraient du coup nuire à la cohérence des pratiques.

Clisthène, au fond, gêne certains, car il prouve qu'on peut être à la fois « juste, efficace et convivial », qu'on peut y cultiver un certain plaisir d'apprendre. Et Clisthène enthousiasme les pédagogues parce que précisément, il parvient à dépasser ces fausses oppositions et à laisser penser que, quand même, des hirondelles peuvent signifier la venue du printemps.

La rédaction des Cahiers



Des articles des *Cahiers*

Clisthène¹, ou l'innovation vécue

Article paru dans le N° 413-414 - Pratiquer les IDD, les TPE, les PPCP (avril 2003)

Raoul Pantanella

Raoul Pantanella s'est rendu dans ce collège expérimental qui fait vivre nombre des idées que les *Cahiers* proposaient déjà il y a quarante ans.

En entrant dans les « salles du personnel » de ce collège, vous trouverez une équipe d'une douzaine d'hommes et de femmes impatients de vous montrer ce qu'ils font sur les tableaux, graphiques et plans de bataille affichés aux murs de ce modeste local en préfabriqué planté au milieu des nombreuses barres de la cité du Grand Parc.

Ce projet innovant a été le seul retenu, par le ministère Ferry-Darcos, à la rentrée 2002. Pour arriver à ouvrir enfin, l'équipe a dû franchir bien des obstacles administratifs, humains et matériels. Convaincre le CNIRS (Conseil national de l'innovation pour la réussite scolaire) et les ministres, le recteur de l'académie Boissinot (aujourd'hui directeur de cabinet du ministre Ferry), l'inspection académique, les syndicats, et surtout le CA de leur établissement de rattachement sans la décision duquel rien n'aurait pu se faire.

Un public scolaire très ordinaire

Le désir de concrétiser ce projet pédagogique est né de la rencontre de Jean-François Boulagnon, principal adjoint au Grand Parc, et de Géraldine Marty, CPE dans le même collège. Passionnés par ce qu'ils ont rêvé de faire, ils ont su agréger autour d'eux une équipe d'enseignants désireux comme eux de changer d'air et d'horizon professionnel. Et à la rentrée, enfin, la réalité prenait la forme de leurs désirs.

Leur collège ouvrait avec les quatre niveaux de la 6^e à la 3^e et une centaine d'élèves. Le public scolaire retenu est celui du collège Grand Parc qui recrute pour un tiers dans les quartiers aisés des Chartrons bordelais et pour les deux autres tiers dans les cités plus défavorisées d'alentour. Pour Clisthène donc, l'origine des élèves et la proportion sont les mêmes que pour le collège de rattachement dont il dépend. C'est ce que souligne fortement le sociologue François Dubet de l'université Bordeaux II, qui suit en voisin l'équipe et son expérimentation : « *Ce projet reste dans le cadre strict de l'Éducation nationale, ne s'adresse pas à des élèves particuliers et ne coûte pas plus cher que le modèle dominant. Il ne s'agit pas d'une utopie pédagogique mais d'un vrai pari : inventer une école plus efficace, plus intégrée, plus active et plus démocratique tout en gardant les contraintes de programme et de niveau.* »

Les enseignants de Clisthène, en effet, ne sont nullement adeptes d'une pédagogie estampillée par telle ou telle chapelle. Ils sont prêts à prendre ce qu'il y a de valable dans toutes les initiatives pédagogiques qui leur semblent bonnes pour leurs projets. Cet éclectisme éducatif et cet esprit d'ouverture professionnelle les ont conduits à

¹ CLISTHÈNE, du nom d'un des fondateurs de la démocratie athénienne au vie siècle avant notre ère, est aussi un sigle : collège lycée innovateur (et) socialisant (à) taille humaine (dans l') éducation nationale (et) expérimental. Bon, tout y est, en jouant des coudes.

tout organiser autour de trois axes programmatiques forts qui leur donnent le cap : instaurer un autre rapport au savoir pour éviter le désintérêt, la démotivation et l'échec ; mener une prévention efficace de la violence ; permettre un apprentissage véritable de la démocratie.

Un rapport au savoir modulé par le temps scolaire

Pour lutter contre l'échec scolaire qui s'origine, on le sait, dès les premiers apprentissages, ils veulent d'abord construire d'autres façons d'apprendre. Cet axe pédagogique est central car c'est aux résultats scolaires qu'ils seront d'abord jugés. Ils se sont donc engagés à respecter les programmes nationaux du collège et à se soumettre aux procédures d'évaluation les plus académiques. Mais pour parvenir aux résultats escomptés, ils ont tracé eux-mêmes les chemins à emprunter.

Les enseignements sont divisés en trois temps.

Un tiers est consacré aux disciplines générales classiques. Ce sont les cours *disciplinaires*.

Un autre tiers est donné aux études thématiques *interdisciplinaires* : les différentes disciplines répondent ensemble à des questions communes deux demi-journées par semaine. Ces projets interdisciplinaires, qui bénéficient en outre d'une semaine complète tous les demi-trimestres, sont programmés sur des thématiques comme « L'eau, l'estuaire de la Gironde », « Le quartier du Grand Parc », « Le traitement des déchets et l'environnement », etc.

Enfin, sur trois demi-journées par semaine, un tiers du temps est donné à la formation sportive, artistique, technique et sociale... Ici, ces disciplines trouvent un statut d'égalité avec les autres matières scolaires. Ce sont les « ateliers ». Ils sont choisis par les élèves, selon deux principes différents. Les ateliers obligatoires d'abord, à choisir au moins une fois dans l'année ou dans la scolarité et portant sur l'EPS, l'éducation musicale et artistique, la technologie. Les ateliers optionnels ensuite, proposés par l'équipe éducative et où l'élève choisit entre théâtre, éducation aux médias, journal, cuisine.

Pour encadrer cette diversité de situations d'apprentissage, les enseignants se sont donné volontairement un service différent du service ordinaire mais qui reste dans le cadre de leur statut réglementaire. Sur un temps global de présence de vingt-quatre heures, les professeurs effectuent treize heures maximum d'enseignement, le reste étant employé à la concertation et au travail en équipe, à l'aide personnalisée et au tutorat, à la gestion de l'établissement (direction, restauration, ménage...), à la formation, au remplacement, etc.

Responsable aux merveilles

L'emploi du temps change toutes les semaines selon le principe du temps mobile, et les rythmes scolaires connaissent des alternances originales. Les temps longs, pour les ateliers par exemple où les rôles (médiateur, responsable des animaux...) sont choisis et assumés par les élèves tous les trimestres. Les temps moyens, comme pour les projets interdisciplinaires, peuvent durer de une à six semaines. Les temps courts, par exemple toutes les demi-journées, où les élèves tirent au sort un rôle particulier (distributeur de la parole, lecteur, garant de la bonne communication, scripteur de la mémoire, responsable au ménage...). Ainsi en entrant en classe, chaque élève a un rôle à jouer qui est aussitôt affiché avec son prénom sur un tableau de feutre. Parmi les nombreux rôles qu'il va pouvoir assumer dans les cours disciplinaires, interdisciplinaires ou les ateliers, il y a celui de « responsable aux merveilles » ! Sur un recueil prévu à cet effet, l'élève qui a le rôle note toutes les trouvailles, les mots,

les bévues marrantes qui se disent pendant le cours ou l'activité. Les brèves du vécu au jour le jour.

Les dispositifs pédagogiques de classe sont conçus à partir d'un travail sur les programmes revisités pour en extraire les objectifs-noyaux et les compétences clés pour chaque discipline. La différenciation pédagogique est réellement mise en œuvre au quotidien : pédagogie de groupe, parcours individualisés, évaluation formative, interdisciplinarité, et l'éducatif étroitement lié aux apprentissages disciplinaires. Les élèves et les parents sont les acteurs et les partenaires constants de l'équipe éducative.

Les accueillir tous pour prévenir toute violence

Cette synergie recherchée et vécue entre le pédagogique et l'éducatif est un moyen puissant pour poursuivre le second objectif général de Clithène : une prévention efficace de la violence.

Tous les jours les élèves vivent ici l'accueil. Entre 8 h 15 et 9 heures, on ne se précipite pas en cours à la sonnerie comme ailleurs. L'équipe d'accueil, secondée par des parents volontaires, offre à tous un petit-déjeuner. Puis les élèves peuvent choisir de se diriger vers le CDI pour une immersion silencieuse dans la lecture, vers la salle d'accueil pour discuter, être écoutés, pour entendre un invité surprise, pour s'occuper d'animaux (hamsters, lapins, poissons...). Ils peuvent aller en salle d'info pour y retirer et écrire leurs mails, chercher sur Internet des dessins humoristiques en langues étrangères. Ils peuvent préparer des panneaux de blagues, de caricatures, ils peuvent déambuler dans la cour ou aller se relaxer, etc.

Lieu intermédiaire entre le dehors et le dedans, l'accueil permet d'adapter en douceur son rythme chronobiologique aux activités qui vont se succéder dans la journée. C'est un moment de réveil cortical, un sas psychique et anxiolytique très efficace pour apaiser, déminer les peurs, installer la sécurité affective, reprendre les repères physiques et intellectuels nécessaires pour venir ensuite en activité d'apprentissage. L'accueil permet donc le retour progressif à la vigilance cérébrale et comportementale, à l'attention, il libère les regards, les gestes, la parole, les interactions. Il sert aussi à canaliser, dès l'arrivée au collège, l'excès de mouvement et d'agressivité qui existe chez beaucoup d'élèves.

La parole et le tutorat

Cet accueil éducatif permet de reconnaître d'entrée l'élève comme une personne qui a droit à la parole et à exister aussi en tant qu'individu avant même d'avoir à se fondre dans le collectif. Cette dimension éducative majeure est encore renforcée par une autre instance importante à Clithène : les groupes de tutorat.

Le groupe de tutorat, dix à douze élèves de la sixième à la troisième, sous la responsabilité d'un tuteur de l'équipe éducative, se réunit quatre heures par semaine pour l'aide aux devoirs, l'explicitation des savoirs appris, le bilan hebdomadaire. Il comprend aussi deux correspondants parents chargés plus spécialement de la liaison avec ceux des parents d'élèves qui hésitent à venir au collège et à rencontrer les professeurs.

Ici les élèves ont la parole, en toute sécurité. Ils peuvent s'exprimer librement sur le vécu de classe, les méthodes, les devoirs et les leçons, les enseignants, les copains. Ils font l'apprentissage de ce qui est le troisième axe fort du projet Clithène : apprendre de façon vivante et quotidienne ce qu'est la démocratie. On y pratique la mutualisation concrète des savoirs, l'entraide et la coopération entre élèves de niveaux et d'âges différents, le travail en groupe. On y apprend à prendre la parole en public, à argumenter, à critiquer positivement.

Les groupes de tutorat sont donc pour les élèves de véritables structures de référence. Chaque élève sait qu'il appartient à la fois à telle classe et à tel groupe de tutorat. Il y trouve un véritable espace d'apprentissage à la citoyenneté démocratique. Mais ces groupes ne sont pas les seuls lieux pour cet apprentissage. Les élèves rencontrent partout et à tout instant l'occasion de participer à la vie matérielle, fonctionnelle et institutionnelle de leur collège, de vivre des expériences réelles de citoyenneté, des rôles d'entraide et de coopération. La liaison avec l'environnement et le tissu social est pratiquée activement. Les élèves rencontrent les personnes âgées de l'institut de retraite voisin, échangent des mises en scène, des repas, apprennent à jouer à la pétanque avec les papys du coin, etc. Cette immersion-insertion du collège dans son environnement social et culturel permet de plus de donner du sens aux apprentissages scolaires, de savoir pourquoi on doit apprendre et à quoi ça peut servir.

La mixité sociale

Un indicateur de réussite qui ne trompe pas : l'absentéisme est pratiquement négligeable à Clithène. Les élèves y sont encadrés en permanence par l'équipe tout entière pendant tout le temps de leur présence au collège, repas y compris. Ils ne sont jamais affectés par l'absence inopinée d'un professeur dont le temps est aussitôt employé par un autre. Les parents sont très étonnés et ravis de ce que leurs enfants sont maintenant impatients le matin d'aller au collège parce qu'ils y sont accueillis, responsabilisés et actifs. C'est déjà là, on le comprendra aisément, un résultat majeur de l'éducation qu'on y dispense.

Un autre effet social de Clithène : la mixité sociale.

On le sait, rien ne peut empêcher les parents des quartiers favorisés comme les Chartrons de développer des stratégies individuelles pour éviter à leurs enfants d'être inscrits dans un secteur géographique qui ne leur convient pas. Au moment d'ouvrir à la rentrée dernière, Clithène a dû solliciter les parents pour qu'ils acceptent d'inscrire leurs enfants dans cette structure expérimentale, on ne pouvait évidemment pas, pour des raisons juridiques et réglementaires, procéder autrement. Et le recrutement a respecté les proportions sociales favorisés/défavorisés.

Cependant on est déjà certain que sans Clithène certains élèves de 6^e n'auraient pas été inscrits au Grand Parc...

Pour la rentrée prochaine, ce problème risque de se reposer avec plus d'acuité encore. Clithène est l'objet d'une publicité que le bouche à oreille diffuse et nombre de familles vont vouloir sans doute y inscrire leurs enfants. Il conviendra alors de savoir maintenir les proportions convenables pour préserver la mixité sociale de cette population scolaire.

Nous suivrons ici avec une empathie pédagogique certaine, l'aventure de cette si sympathique équipe innovante.

Raoul Pantanella

Professeur honoraire de lettres

[Visiter le site de Clithène](#)

Je suis CPE au collège expérimental Clisthène...

Article paru dans le N°415 - Existe-t-il une vie scolaire ? (juin 2003)

Géraldine Marty

Être CPE à Clisthène, ce n'est pas réinventer une identité professionnelle, c'est pouvoir enfin investir toutes les missions définies dans les textes et exercer le métier que j'ai choisi.

Je m'appelle Géraldine Marty, j'ai trente et un ans et je suis CPE à Bordeaux au collège expérimental Clisthène depuis septembre 2002, date de son ouverture. J'ai monté ce projet avec Jean-François Boulagnon (ancien professeur, ancien CPE, puis personnel de direction) et nous en assumons ensemble la responsabilité et la direction. Nous sommes tous les deux issus d'établissements sensibles en ZEP et formateurs. Notre dernière expérience de formateurs pour l'académie de Bordeaux était la « prévention de la violence ». Dans ce cadre, nous expliquions aux équipes les invariants nécessaires au bon fonctionnement d'un établissement scolaire (valoriser l'élève, mettre en place des repères fixes, associer les parents, humaniser la relation, s'inscrire dans l'environnement, faire évoluer la pédagogie, travailler en équipe...). Nous avons décidé d'aller au bout de notre démarche en créant l'établissement de nos rêves, un établissement qui serait notamment une réponse aux problèmes que rencontre le collège unique. Il faut, selon nous, *transformer la démocratisation de l'accès à l'école en démocratisation de la réussite*. Donner à tous les mêmes chances en faisant accéder aux savoirs fondamentaux des jeunes qui n'ont pas trouvé leur panoplie d'élève au pied de leur berceau et permettre un apprentissage du « vivre ensemble » dans la dignité et la coopération. Notre démarche est « militante » car il existe, selon nous, un enjeu démocratique majeur à faire passer par le même lieu d'enseignement et de formation l'ensemble d'une classe d'âge. C'est ainsi qu'est né Clisthène.

Une autre organisation de la vie et des études

Pour un CPE, parler de son métier, que ce soit à Clisthène ou ailleurs, c'est toujours parler d'une situation spécifique car les missions du CPE et ses priorités d'action changent en fonction du projet et du type d'établissement. À la notion d'identité professionnelle du CPE on pourrait presque substituer celle « d'identités professionnelles », et dans mon cas, CPE à Clisthène, parler d'une situation spécifique est un euphémisme à deux titres : le caractère complètement innovant de la structure – une expérimentation globale qui porte tout à la fois sur la pédagogie, la structure et l'organisation – et l'omniprésence de l'éducatif dans notre projet et nos pratiques. Comment pourrait-il en être autrement : ce sont deux CPE qui ont pensé ce projet ! Parler de la place de la vie scolaire à Clisthène, c'est parler de Clisthène !

Je ne peux donc faire un état des lieux de mes pratiques professionnelles qu'après avoir présenté les objectifs de notre projet et son fonctionnement concret. À Clisthène, nous avons *trois grands objectifs* :

1. Susciter l'intérêt, la motivation des élèves et réduire ainsi l'échec scolaire.
2. Permettre un apprentissage véritable de la démocratie.
3. Prévenir efficacement la violence.

L'emploi du temps est mobile. Il respecte les rythmes chrono-biologiques et est composé de *trois tiers temps pédagogiques* :

- Les disciplines générales classiques le matin.
- Les projets interdisciplinaires pour donner du sens aux apprentissages.
- Les ateliers trimestriels de 2 h 15 l'après-midi, consacrés à la formation artistique, sportive et technologique pour sortir du saupoudrage, prendre en compte la personnalité de l'élève, diminuer la « hiérarchie des intelligences » entre savoirs utilitaires et culture abstraite, préparer ainsi la diversité des réussites et une orientation positive.

Une vision éducative de la pédagogie

La journée commence par *un temps d'accueil du matin* de 8 h 15 à 9 h 00. C'est un « sas anxiolytique » entre le dedans et le dehors et un temps d'installation de l'état de vigilance pendant lequel les élèves sont accueillis par la moitié de l'équipe sur des pôles différenciés que les élèves choisissent : « immersion silencieuse au CDI » sous la responsabilité de l'agent de service, petit déjeuner, salle informatique, danse, chorale, salle d'accueil avec les animaux, ping-pong... L'adolescent rentre progressivement dans sa peau d'élève, se réveille à son rythme grâce à ce temps de pré-apprentissage. La journée se terminera par *l'aide au travail*.

Il y a des *groupements d'élèves diversifiés*, la classe n'étant plus l'unique groupe d'appartenance :

- *Groupes de tutorat* : une dizaine d'élèves (d'âge mixte et de toutes les classes) autour d'un adulte qui les accompagne pendant une année de leur scolarité.
- *Groupes de projet dans les semaines interdisciplinaires* : groupes de travail de quatre élèves mixtes à différents niveaux d'hétérogénéité (scolaire, mixité sociale, classes).
- *Ateliers optionnels* : théâtre, cuisine, météo, éducation aux médias, ateliers humanitaires, radio, jardinage, création d'un CD-Rom sur la prévention de la violence, chant, création musicale, « éducation à la différence », « création de jeux »...

L'éducation à la citoyenneté : nous souhaitons donner une fécondité au rôle traditionnel de délégué en réorganisant l'établissement et la classe de telle sorte que tous les élèves aient – et pas seulement les délégués – des responsabilités par le biais de rôles trimestriels d'encadrement, d'entraide et de services (ex : responsable des animaux, médiateur, responsable de la sécurité au laboratoire, embellisseur du collège, accueil des nouveaux élèves et relations avec les élèves malades, délégué aux relations avec les personnels de service, délégué aux relations avec les structures de quartier...). Ce sont des rôles tournants, variés et complémentaires. Dans la classe, à chaque demi-journée, les élèves ont également des rôles tirés au sort (lecteur, répétiteur, mémoire du cours précédent...).

Les élèves participent à *la vie matérielle et institutionnelle de l'établissement*.

Les temps forts de la vie du groupe de tutorat donnent un exemple de l'implication des élèves :

- Le temps de *bilan hebdomadaire* est un moment où l'on explicite l'institutionnel – pourquoi telle décision ou telle sanction a été prise –, où l'on entraîne les élèves à la prise de parole, à la prise de décisions et au débat argumenté. Leurs requêtes et propositions remontent ensuite par le biais des délégués des groupes de tutorat et des tuteurs.
- La *participation aux tâches éducatives* : partant du principe que tout est éducatif, les groupes de tutorat (tuteurs compris) participent, par roulement, au nettoyage du lieu de vie et au service de la collation du matin...

Il y a bien d'autres choses encore dont je pourrais vous parler (le rapport aux familles, la place des nouvelles technologies, etc.), mais ce serait trop long et j'invite ceux qui sont intéressés à [consulter notre site Internet](#).

Alors, concrètement, comment cela se traduit-il pour moi en tant que CPE ? Qu'est-ce que je fais que je ne faisais pas avant ? Qu'est-ce que je ne fais plus ? Qu'est-ce que je fais différemment ? Qu'en est-il de mon identité professionnelle ?

Les tâches que je ne fais plus

Je ne suis plus « chef de service » de l'équipe d'éducation et de surveillance puisque nous n'avons pas de surveillants. Je ne suis plus l'unique « incarnation du rappel à la loi » obligée de gérer tous les problèmes de discipline, car le rôle de tuteur fait qu'il n'y a aucune vacance de l'autorité. Quant à la gestion des problèmes de dégradation et de vol, ça ne fait vraiment plus partie de mon quotidien pour deux raisons : parce que c'est une responsabilité partagée et assumée par tous et parce qu'il n'y a quasiment plus de problème de ce type. Je n'ai pas non plus de problème de gestion de *l'absentéisme* car notre fonctionnement est le suivant : pendant le temps d'accueil, sous la surveillance d'un adulte et de deux élèves responsables, les élèves viennent, dès leur arrivée, matérialiser leur présence sur un tableau. Les appels et la saisie sont ensuite faits par un des membres de l'équipe. Durant la journée, le contrôle et la saisie des absences sont faits directement dans les salles par les adultes en charge des groupes. Nous sommes en réseau et avons bâti un logiciel « maison ». L'absentéisme n'est vraiment pas un problème puisque nous n'avons eu *aucune absence non justifiée* depuis le début de l'année !

Les tâches que je faisais et que je continue à faire

Le suivi des élèves, la formation des délégués (mais étendue à tous les élèves et assumée par tous les membres de l'équipe), l'animation éducative (sauf que pour les élections du FSE 21 élèves sur 87 se sont portés candidats !), des heures de vie de classe, le travail sur le règlement intérieur. Je participe également, comme tous les membres de l'équipe, aux tâches habituellement assurées par la vie scolaire : surveillance de la cour, portail, appels téléphoniques pour les absences, saisie des absences, accompagnement des élèves à la cantine, prise en charge des élèves en cas d'absence d'un enseignant...

Les tâches que je ne faisais pas et que je fais maintenant

Celles qui sont directement liées à ma fonction. Dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté et de l'animation éducative j'impulse et coordonne l'heure de bilan hebdomadaire de tous les groupes de tutorat : informations à donner aux élèves, documents à distribuer, thème de débat... Je coordonne également les rôles éducatifs : de la sensibilisation des élèves à l'attribution des rôles en passant par la formation des élèves. Dans le cadre du suivi des élèves, je travaille depuis le début de

Une journée de CPE à Clichène

Vendredi 21 mars 2003

- 8h05/9h00 : temps d'accueil du matin.
- 9h00/10h30 : travail de remédiation en anglais avec une partie de la classe de 5^e.
- 10h30/11h15 : rédaction avec Jean-François du journal à destination des parents et finalisation des documents pour le « bilan » distribués à tous les tuteurs.
- 11h35/12h35 : temps de bilan avec mon groupe de tutorat.
- 12h35/13h 0 : repas avec les collègues sur la table de jardin et pingpong.
- 13h40 : je reçois trois élèves de mon groupe de tutorat pour leur permettre de rédiger l'auto-évaluation qui figurera sur leurs bulletins.
- 14h00/16h00 : travail à l'élaboration d'un protocole d'évaluation et de remédiation.
- 16h30/17h30 : aide au travail avec mon groupe de tutorat.

l'année avec un psychologue clinicien, une orthophoniste, la COP et Jean-François Boulagnon à l'élaboration d'un protocole de diagnostic et de remédiation qui complète les évaluations nationales et permet d'aller au-delà dans la résolution des problèmes. J'essaie de faire vivre le temps d'accueil du matin en cordonnant les pôles et en proposant des « événements » comme des invités surprise : un père d'élève conteur, un débat sur le racisme avec un anthropologue, un autre sur la dégradation des relations filles/garçons, une lecture de livre par la bibliothécaire du quartier, de la peinture sur jeans, un scénariste et un auteur de bandes dessinées, etc. Je m'occupe également – avec l'aide



« J'ai monté ce projet avec Jean-François Boulagnon »

éducatrice – de la gestion d'un petit cheptel d'animaux : cochons d'Inde, lapins, poissons. Ceci fait de moi la risée de l'équipe, mais je l'assume car les animaux ont des effets particulièrement anxiolytiques sur les élèves. La réciproque n'est pas vraie... J'accomplis aussi des tâches non spécifiques à ma fonction et que je partage avec les adultes de l'équipe. Comme tous les membres de l'équipe, je participe à une réunion de concertation hebdomadaire. Mon statut de co-fondatrice m'amène à animer et préparer cette réunion avec Jean-François Boulagnon. Comme tous les tuteurs, j'anime, pour mon groupe de tutorat, l'heure de bilan hebdomadaire et encadre les tâches éducatives (ménage du lieu de vie, collation du matin). J'assure également le bilan pédagogique et éducatif des élèves au conseil de classe après avoir rempli leurs bulletins et reçois ensuite les parents pour le leur remettre en mains propres. À Clithène, aidés par leur tuteur, les élèves font une auto-évaluation de leur travail et de leurs compétences sociales qui apparaît ensuite dans le bulletin trimestriel. Accompagnés du délégué de classe et du groupe de tutorat, ils participent également à leur conseil de classe. Chacun d'entre nous participe au temps d'accueil du matin à raison de deux fois par semaine et toute l'équipe accueille deux fois par trimestre les parents pour une réunion où nous travaillons par commissions. La prochaine réunion se terminera par un grand repas type « repas de quartier ».

Conseiller du président

Bafodé, élève de 5^e, est arrivé chez nous au début du deuxième trimestre après une cure d'amaigrissement. En raison de son histoire personnelle très compliquée et de son arrivée tardive, il est dans une opposition totale. Il y a peu de temps encore, il voulait partir de ce *bahut de merde* où les élèves sont des *bouffons* prêts à participer à toutes les *conneries* qu'on leur propose (bilans hebdomadaires, etc.). Il s'est quand même porté candidat pour le FSE et n'a pas été élu. Il est venu me voir discrètement pour me demander s'il avait eu un « score honorable ». Je lui ai dit que oui et il m'a alors demandé s'il existait un rôle de *conseiller personnel du président du FSE*... et qu'il aimerait assumer cette tâche. Nous avons donc rajouté un nouveau rôle auquel De Peretti n'avait certainement pas pensé. Nous étions ravis ! Depuis, il m'a proposé que tous les élèves candidats non élus puissent être « porte-parole » du FSE. Comme j'objectais que peut-être ça ferait des « doublons », il m'a convaincue en disant qu'il « faut récupérer un maximum de cotisations pour avoir un budget décent et qu'il vaut mieux être nombreux pour passer dans les classes et convaincre ». Bafodé s'est proposé de coordonner cette action. De plus, me dit-il, « quand on aura acheté de nouvelles raquettes de ping-pong, il faudra revoir l'organisation du planning et si vous voulez je m'en occupe ».

Je participe également à la direction collégiale avec un enseignant et Jean-François Boulagnon. Les responsabilités sont partagées au sein de cette direction : je

coordonne le volet élèves (suivi individuel et collectif, éducation à la citoyenneté, animation éducative...), Jean-François le volet pédagogique et « personnels » et Vincent Guédé, professeur d'histoire-géographie, le volet « parents ». Dans le cadre de notre fonctionnement coopératif, d'autres responsabilités sont ainsi partagées comme les relations avec les structures de quartier assumées par Claude Lavallée, professeur de mathématiques.

Directement pédagogique

Au plan pédagogique, comme mes collègues, j'anime chaque semaine un atelier. Puisque mon objectif est prioritairement l'éducation à la citoyenneté, j'assure une « éducation aux médias ». Dans le cadre des semaines interdisciplinaires, j'ai à bâtir l'organisation pédagogique de la semaine (trouver une problématique, trouver des intervenants, faire les groupes d'élèves, bâtir les grilles d'évaluation de l'oral et de l'écrit), accompagner les groupes dans leurs recherches et leurs productions et les évaluer.

La classe de 5^e est tellement faible que nous avons opté pour une pédagogie différenciée et des groupes de niveaux. La co-intervention est pratiquée dans de nombreux cours et je prends en charge un groupe en anglais. J'ai fait une séance d'éducation civique avec les 6^e et souhaite le faire régulièrement dès que j'aurais un peu plus de temps.

Comme tous les tuteurs, j'assure deux heures d'aide au travail par semaine pour mon groupe de tutorat.

Certaines de mes tâches sont nouvelles et sont liées au lancement de la structure et à mon statut de co-fondatrice. Je les citerai sans m'attarder même si elles me prennent beaucoup de temps : défendre le projet, effectuer diverses démarches auprès du conseil général, du collège de rattachement, des syndicats, des chercheurs, etc., mettre en place l'évaluation du projet, co-animer les conseils de classe, rédiger le journal hebdomadaire (*L'Écrit de la chouette*) à l'attention des parents, bâtir un conseil consultatif de Clisthène pour palier le fait qu'en tant qu'annexe¹ nous n'avons pas de CA, réguler l'équipe adulte...

À Clisthène, je remplis donc toutes les missions assignées aux CPE avec l'immense satisfaction de voir le travail éducatif considéré comme primordial et intrinsèquement lié au pédagogique. J'ai investi la fonction pédagogique du métier tout comme mes collègues enseignants ont investi la fonction éducative et organisationnelle. Quel plaisir d'échapper enfin au cloisonnement – des équipes comme des disciplines – et d'appartenir à une équipe d'adultes qui poursuit les mêmes objectifs ! Loin d'altérer nos spécificités, cette porosité des fonctions nous confère efficacité et cohérence. Il est certes trop tôt pour évaluer les bénéfices de notre structure et nous ne trouverons pas tout de suite notre point d'équilibre car ce n'est que le lancement et les chantiers sont nombreux et complexes. Nous avons néanmoins le sentiment d'être dans le vrai, que nos hypothèses théoriques sont validées, et nous prenons un immense plaisir à travailler et à être avec nos élèves. Pour ma part, je suis complètement en accord avec mes valeurs, avec mes missions.



Clisthène, sous les barres de la cité du Grand Parc à Bordeaux

Géraldine Marty, Collège expérimental Clisthène, Bordeaux

¹ Clisthène est en effet l'annexe expérimentale du collège LeGrand Parc à Bordeaux.

Citoyenneté au collège Clithène

Article paru dans le HSN – Des heures de vie de classe, pour quoi faire ? (août 2007)

Jean-François Boulagnon

C'est la totalité des dispositifs de l'école qui doit permettre un véritable apprentissage de la démocratie à travers un de ses enjeux : l'accès à la parole – un objectif majeur du collège Clithène à Bordeaux.

Si tout le monde s'accorde sur la nécessité d'une préparation à l'exercice de la citoyenneté, un désaccord de fond persiste sur les conditions de cette préparation et la nature de l'éducation à lui proposer : d'un côté, ceux qui croient possible de former à la démocratie par la rigueur de l'instruction ; de l'autre, ceux qui sont convaincus qu'on ne peut former à la démocratie que par l'apprentissage de la démocratie elle-même.

Nous pensons que c'est la totalité des dispositifs de l'école qui doit permettre un véritable apprentissage de la démocratie. Aller vers cette « interargumentation rationnelle » base de la démocratie pour Paul Ricoeur, cela s'apprend. Un dispositif, c'est une manière originale de dépasser l'alternative entre « formation à la démocratie par l'instruction contrainte » et « formation à la démocratie par la pratique de la démocratie » ; c'est un travail sur les conditions d'émergence de l'attitude qui permet d'entrer dans la démocratie : l'attitude qui consiste à « oser penser par soi-même », à prendre ses distances avec les préjugés, à contredire la loi du plus vieux comme la loi du plus fort.

Beaucoup de parents de Clithène signalent d'ailleurs à quel point des changements s'opèrent chez leurs enfants qui ne vont pas dans le sens d'une inféodation à l'adulte mais plutôt dans celui d'une évolution vers une parole structurée, argumentée. Le sociologue Mihaita Magheru¹, qui est venu pendant une année à Clithène, précise que : « *La pédagogie ainsi que le contenu des discussions entre les élèves et les professeurs institutionnalisent la démocratie et l'égalité, ce qui n'est pas sans conséquence sur les rapports familiaux. Tous les discours parentaux sont fortement structurés sur des valeurs de tolérance et de compréhension, l'adaptation des élèves aux règles du collège jouant son rôle et influençant les attitudes parentales. À leur tour, les parents stimulent leurs enfants à s'ouvrir à la diversité.* » Cela signifie que c'est le système qui vise l'apprentissage de la démocratie.

Faciliter la prise de parole

Tout d'abord, nous considérons la parole comme un véritable objet de formation. Prendre la parole pendant le temps de bilan pour parler véritablement de son vécu hebdomadaire, de ses difficultés, suppose que tout l'établissement soit conçu de manière à ce que cette prise de parole soit facilitée. La participation de tous les élèves au conseil de classe, par exemple, la possibilité qu'ils ont de s'y exprimer, d'être accompagnés par les délégués de groupe de tutorat et de groupe classe, est un outil de formation et de compréhension indispensable pour nous.

¹ Magheru Mihaita. *La place des familles à l'école. Le cas du collège expérimental Clithène du Grand Parc.* <http://www.sociologie.u-bordeaux2.fr/formations/master2/memoiresmaster204.pdf>

Si l'on considère que la formation à l'exercice de la démocratie est indispensable, c'est tout le collège qui doit devenir un lieu d'apprentissage de la parole : prendre la parole, c'est s'affirmer en tant que sujet, mettre de l'ordre dans ce que l'on dit, fixer son attention et son intérêt sur des objets précis. C'est aussi s'exposer à autrui au lieu de s'imposer par la force, prendre le risque – et avoir la chance – d'être jugé, contredit ou conforté, parier sur l'écoute de l'autre. Il n'y a pas un lieu ou un temps unique, mais c'est à tout moment que cela se joue. Cela passe par l'image que l'adulte véhicule, le découpage des tâches, le respect et l'entraide entre tous les corps et, aussi, primordialement par l'attitude de l'enseignant en classe et dans l'acte même de transmission des savoirs où doit se former la prise de parole.

Cela nécessite d'instituer des temps spécifiques pour cet apprentissage en développant les expériences de démocratie appliquée et la mise en situation réelle de l'élève :

- une participation réelle des élèves à la vie matérielle, fonctionnelle, institutionnelle de la structure ;
- la mise en place de lieux d'échange, d'expression et de prise de parole tels que le groupe de tutorat, les conseils de classe ou le foyer socioéducatif, les communications extérieures...
- des expériences concrètes de citoyenneté, notamment à travers les rôles tournants et complémentaires d'entraide.

De l'heure de vie de classe...

Dès 1986, s'est posée la question de l'heure de vie de classe ; elle se réalise alors d'une manière officieuse sur la base du volontariat et/ou du bénévolat. En 1999, à la suite du rapport sur le collège de l'an 2000 et de la consultation sur la vie lycéenne, deux notes au BO préconisent l'inscription d'une heure de vie de classe dans l'emploi du temps des élèves, au collège comme au lycée. L'intention est claire : donner la parole aux élèves et favoriser le dialogue avec les enseignants et les membres de l'équipe éducative. L'objectif est d'offrir aux établissements un outil de médiation pour réguler la vie de la classe, désamorcer les conflits et ouvrir l'école sur les préoccupations adolescentes. On sait aujourd'hui combien l'absence de communication entre élèves et adultes, l'absence de parole sur le sens de l'école et l'absence de prise des élèves sur leur vécu scolaire peuvent faire violence. Au collège, les objectifs de l'heure de vie de classe sont définis : *« Aborder des questions qui ne peuvent trouver leur place dans les cours ou des problèmes d'actualité, de société, de citoyenneté, de vie au collège. Prévenir les problèmes de comportement. Éduquer au respect des autres, à la maîtrise de l'écoute des autres ; apprendre à articuler les arguments. Dialoguer sur le règlement intérieur et élaborer une charte des droits et devoirs au collège et/ou dans la classe. »*²

François Dubet explique que *« Consacrer une heure pour que les élèves apprennent à s'exprimer, que s'établissent d'autres relations entre professeurs et élèves, que les élèves ne soient plus seulement considérés à travers leurs performances et les professeurs à travers leurs cours, est important [...] Apprendre aux élèves à s'exprimer sur les problèmes qu'ils rencontrent, comme à Clithène, me semble, pour ma part, faire partie intégrante du métier d'enseignant. On a effectivement entendu que c'était là sortir de leur rôle traditionnel, qu'ils n'étaient pas des psychologues, que ce n'était pas dans notre culture. Or, si l'on franchit les frontières de notre pays, dans la plupart des pays anglo-saxons, en Allemagne, dans les pays scandinaves, la mission éducative des enseignants devient d'une grande banalité [...]. Quel que soit le nom qu'on lui donne, qu'il existe un moment régulier dans l'année où les élèves et les*

² BO, Supplément au n° 23 du 10 juin 1999.

enseignants parlent de leur vie commune à l'école, des problèmes rencontrés, m'apparaît indispensable. Cela relève de l'apprentissage de la démocratie. »³

... au temps de bilan

Le temps de bilan est une instance de concertation et de décision qui se réunit suivant une procédure précise, ritualisée et rigoureusement la même pour tous les élèves de l'établissement au même moment. Les élèves se réunissent par groupe de tutorat de douze élèves, tous niveaux confondus (trois 3e, trois 4e, trois 5e, trois 6e) et avec leur tuteur. C'est sa régularité, la rigueur de son organisation qui donnent toute sa consistance, sa réalité à ce moment clé. Il se déroule tous les vendredis entre 11 h 20 et 12 h 30.

Le temps de bilan est un moment charnière où l'individu se confronte au groupe, où les élèves nouent des relations différentes avec les personnels adultes, où se croisent éducation et instruction. Il doit, tout à la fois, créer un espace d'écoute, susciter la coopération et la solidarité entre les élèves, les responsabiliser dans leurs comportements (rapport à soi, rapport à l'autre) et leurs apprentissages, les initier au débat démocratique, les éduquer à la prise de parole.

Les compétences spécifiques de l'oral s'y construisent : écoute attentive de l'autre, prise de parole intelligible, maîtrise des principaux registres de langue, capacité à structurer un discours argumenté... et se conjuguent avec un apprentissage de la démocratie, de la citoyenneté.

Propositions, décisions

Le temps de bilan se déroule dans la salle du groupe de tutorat. Les élèves sont disposés de manière à faciliter la communication. Ils doivent tous se voir et être proches les uns des autres. Toutes ces dispositions ont une valeur symbolique essentielle : mettre en place un cadre où élèves et professeurs sont des sujets égaux en parole. Des rôles sont assurés par des élèves nommés à tour de rôle : un lecteur, un régulateur qui distribue la parole, un secrétaire qui prend en note les avis proposés, les résolutions adoptées, un gardien du temps, un délégué du groupe de tutorat qui porte la parole du groupe. L'ordre du jour ritualisé est composé par l'équipe de direction, en tenant compte de l'actualité de la structure et des propositions des autres membres de l'équipe. Un document est alors rédigé avant chaque réunion et distribué aux tuteurs. Il comprend :

1. Un bilan de la semaine pour tous les élèves.
2. Les informations à donner.
3. Un thème de débat, de discussion.

Les groupes de tutorat émettent des propositions et prennent des décisions relevées par un secrétaire. Le régulateur suit l'ordre du jour et veille à faire respecter les principes de la démocratie : distribution équitable de la parole, animation des débats, relevé des propositions et organisation éventuelle de votes pour les prises de décision. On voit bien à travers ce descriptif qu'il faut une implication constante et globale de l'équipe. Mais l'enjeu est tellement important. Ne serait-il pas temps d'engager une vraie discussion sur les fonctions politiques et symboliques de l'école dans la société française, de débattre sur un vrai projet de refondation du service public d'éducation ? Quel projet d'homme et de société veut-on pour l'avenir ? Vers quoi doit-on aller ?

Jean-François Boulagnon

Principal de la structure expérimentale Clithène-collège, Bordeaux

³ Interview de F. Dubet à l'AFP la 03/09/02.

Compétences et socle commun à Clisthène

Article paru dans le HSN – Le socle commun, mais comment faire ? (novembre 2007)

Vincent Guédé et Pierre-Jean Marty

Les lecteurs des *Cahiers* ont pu lire il y a cinq ans un reportage sur le collège expérimental Clisthène¹. Nous suivons avec un grand intérêt ce qui se fait dans cet établissement qui accueille des élèves de tous milieux, dans un secteur peu favorisé de Bordeaux et nous publions plusieurs articles sous forme d'une chronique sur les pratiques pédagogiques innovantes, mais toujours transférables, qui sont mises en place. Un bon exemple ici de ce que peut être travailler par compétences...

Ce matin-là, au collège expérimental Clisthène, l'ambiance est studieuse dans la salle de réunion de la maison des personnels. En ce début de mois juillet, au moment où les élèves savourent les premières heures des grandes vacances, les membres de l'équipe pédagogique sont déjà en train de plancher sur les grands chantiers de la rentrée. À l'ordre du jour, l'évaluation par compétences.

Des compétences disciplinaires, interdisciplinaires et transversales

Pierre-Jean Marty, professeur de sciences expérimentales, ouvre le bal. Il égrène la liste de la petite vingtaine de compétences qu'il a dégagées pour sa discipline, regroupées en six grands champs. « Il s'agit là du socle de compétences que j'attends d'un collégien à la sortie de troisième » précise-t-il. « Certaines compétences comme « maîtriser quelques modèles physiques comme le modèle de l'atome », me semblent tellement spécifiques qu'elles revêtent un caractère purement disciplinaire ». Aussi, sont-elles estampillées *compétences disciplinaires*.

En revanche, Pierre-Jean souhaite partager la paternité d'autres compétences avec ses collègues du « bloc » scientifique. En effet, « savoir utiliser des instruments de mesure » — comme les multimètres en électricité — est une compétence également recherchée par Sébastien Biscay, le professeur de technologie. Le professeur de mathématiques, Marc Chaigneau, a bien entendu son mot à dire quand il s'agit pour un élève de « Savoir réaliser et interpréter un graphique ». « Pratiquer une démarche scientifique » — consistant à émettre une hypothèse, réaliser l'expérience, faire des observations, les interpréter, en déduire une théorie -, n'est pas une chasse gardée des sciences physiques et des SVT. Ces compétences-là seront dites *interdisciplinaires*.

Enfin, Pierre-Jean met une dizaine de ses compétences au pot commun de ce que l'équipe appelle les compétences *transversales* : « lire, comprendre et respecter une consigne, être capable de produire une réponse argumentée à l'oral, à l'écrit... ».

¹ http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php?id_article=115&var_recherche=clisth%E8ne

Anne Hiribarren, professeure de Français, emboîte le pas et rend compte des compétences attendues dans sa matière. Elle fait observer que ces compétences se déclineront en fonction du niveau de l'élève : on ne peut pas avoir les mêmes exigences avec un collégien de sixième débarqué fraîchement de l'école primaire qu'avec un grand de troisième préparant son brevet et prétendant intégrer l'exigeant lycée.

Peu de compétences

Au fur et à mesure des comptes rendus de chacun, quelques constantes finissent par s'imposer : chaque enseignant définit une vingtaine de compétences regroupées au sein de grands champs. Le piège de la « parcellisation » engendrant une liste pléthorique d'items dénués de sens a été évité. Par ailleurs, au cours de cet exercice parfois fastidieux, quelques compétences ont été plébiscitées et semblent unanimement convoitées : ce sont elles qui gagnent leurs galons de *compétences transversales*. Mais là encore, une mise au point est indispensable : sommes-nous d'accord sur la notion de compétence *transversale* ?

À ce niveau de notre réflexion d'équipe, se dégagent deux modèles, deux approches de la notion de compétence. Tout d'abord, une compétence constitue une aptitude à mobiliser des savoirs, des savoir-faire, face à une situation proposée pour identifier et mettre en œuvre la solution adéquate. Comme le rappelle Bernard Rey, cette conception de la notion de compétence se rapproche du modèle de la « compétence-comportement » où elle est la capacité à s'adapter à une nouvelle situation (stimuli) ou encore du modèle de la « compétence-fonction » où elle est la capacité à décider du but à atteindre. Cette première approche confère alors à la notion de compétence un caractère fondamentalement spécifique.

La deuxième école voit plus en la notion de compétence une aptitude à trouver « une infinité de conduites adéquates à une infinité de situations nouvelles ». La compétence ainsi définie par Chomsky — à savoir une aptitude à s'adapter à toute situation — n'a pas de spécificité contrairement à la première approche comportementale ou fonctionnelle. Elle est donc par essence transversale.

Bien que l'équipe ait déjà l'habitude de travailler par compétences, cette mise au point était nécessaire. Notre travail s'oriente maintenant vers un recensement plus exhaustif de ces compétences transversales susceptibles d'être travaillées et donc évaluées par tous les membres de l'équipe pédagogique. Très vite, en complément de celles qui ont émergé du tour de table des compétences disciplinaires, viennent sur le tapis les compétences en termes de travail et de conduites sociales de l'élève qui apparaissent en première page de notre bulletin trimestriel : « J'ai mon matériel pour travailler », « Je participe à l'oral de façon réfléchi », « je suis autonome dans mon travail », « Je communique et je travaille en équipe », « Je respecte les autres » etc.

Une évaluation ternaire

Dès les débuts de Clisthène – en 2002-, la question du nombre de paliers nécessaires lors de l'évaluation par compétences s'est posée. Nous avons décidé la première année de prendre exemple sur les feux tricolores : vert pour une compétence acquise, orange pour une compétence en cours d'acquisition, et rouge pour une compétence non acquise. Ce choix a le mérite de la simplicité : les élèves comprennent le code dès la première explication. Le problème se pose quand, et c'est souvent le cas, un bon nombre d'élèves ont une grande majorité de compétences orange, et ont du mal à passer au vert. Et un élève qui a à peu près réussi l'exercice est-il vert ou seulement orange ? On pourrait être tenté de multiplier les niveaux pour être plus fins dans notre évaluation. Nous nous y refusons cependant. D'abord, cela reviendrait à remettre une note. Ensuite, plus le nombre de niveaux est élevé, plus le système est complexe, et

surgit de nouveau le spectre bien connu des défenseurs (et des adversaires) des compétences : l'usine à gaz. Alors l'évaluation ternaire serait-elle, pour paraphraser une expression célèbre de Churchill, la pire des solutions mises à part toutes les autres ? Probablement... Nous réfléchissons quand même à d'autres solutions, notamment pour mettre en valeur un élève qui, selon nous, possède définitivement une compétence. Peut-être alors choisirons-nous d'adopter un quatrième niveau, le double vert (à l'image de nos collègues de mathématiques du collège du Pont de la Maye à Villenave d'Ornon, au Sud de Bordeaux). Nous en déciderons en fin d'année scolaire.

Compléter ou remplacer la note ?

Habituellement, les compétences prenaient place à côté de la note. À chaque évaluation, plusieurs d'entre nous attribuaient à la fois une note sur 20 et quelques compétences. Seuls les cours optionnels, absents dans un collège classique (comme les ateliers bricolage, cuisine, jardinage...) ne donnaient lieu qu'à une évaluation par compétences.

Lors de notre bilan annuel en juillet 2007, nous avons décidé de porter l'expérience plus loin avec les sixièmes. Nous avons choisi de ne plus donner de notes, et donc d'évaluer toute l'année uniquement par compétences dans toutes les matières. À la fin de l'année, l'équipe jugera s'il est bon d'étendre l'expérience à d'autres niveaux, les cinquièmes par exemple.²

Donner un cap

L'évaluation par compétences est un bon moyen pour aider les élèves. Ils savent de façon plus fine quelles sont nos attentes : au lieu d'une note unique et brute, ces compétences évaluées dessinent la route de l'élève qui veut progresser. Au passage, cela nous oblige aussi à préciser nos consignes, ce qui est bénéfique à la fois pour nous et pour les élèves.

En projets interdisciplinaires, la liste des compétences abordées (et donc évaluées) est donnée aux élèves lors de la première séance dans la fiche de projet qui regroupe les compétences, le planning des différentes séances, la production attendue et les modalités de l'évaluation.³ En cours disciplinaire d'histoire géographie ou d'éducation civique, Vincent Guédé donne aux élèves en début de chapitre une fiche d'objectifs récapitulant la problématique ainsi que les compétences de savoir-faire et de méthode abordées au cours de la séquence.⁴

Parfois, il est plus intéressant de demander aux élèves de construire eux-mêmes la liste des compétences travaillées. C'est ainsi que Marc Chaigneau, en mathématiques, élabore sa fiche de compétences au fil du déroulement du chapitre.

Des compétences sur le bulletin trimestriel

Bien entendu, le bulletin trimestriel se devait de refléter cette évaluation par compétences. Un exemple vaut ici largement mieux qu'un long discours : vous pouvez consulter en annexe le bulletin (réel mais anonyme) d'un élève de quatrième en 2006/2007.

² Pour approfondir les arguments en faveur de cet abandon de la note, voir la chronique « Clithène : une année dans la classe », « Épisode 1 : Se concerter » dans le numéro d'octobre 2007 des Cahiers pédagogiques.

³ Voir en annexe un exemple de fiche de projet interdisciplinaire : le projet « Cinéma des tranchées » en troisième.

⁴ Voir en annexe un exemple de fiche d'objectifs : la fiche du chapitre sur l'Europe en géographie et éducation civique en quatrième.

Bien entendu, il n'était pas possible, pour des raisons de place et de lisibilité, de faire figurer sur le bulletin la vingtaine de compétences évaluées dans chaque matière. Un choix est donc fait pour ne retenir au maximum que cinq compétences fondamentales par discipline ou par projet, semaine interdisciplinaire ou atelier.

La première page du bulletin a demandé de nombreuses heures de travail à l'équipe, aidée pendant deux années par une inspectrice pédagogique régionale (Anne-Marie Gioux) et deux formatrices à l'IUFM de Bordeaux. Nous souhaitons, à côté des compétences disciplinaires ou interdisciplinaires, faire ressortir les compétences transversales de travail et de conduites sociales. Cette année, 17 compétences sont évaluées dans ces domaines, qui sont sûrement ceux qui se rapprochent le plus du socle commun de compétences et de connaissances, voire – et c'est plus polémique – de la note de vie scolaire. L'originalité réside dans une mise en parallèle d'une auto-évaluation de l'élève et de la « réponse » de l'équipe. Cette comparaison est souvent riche d'enseignements, notamment en cas de distorsion importante entre les deux évaluations. Cependant, les modalités pratiques du bilan de l'équipe ne nous satisfont pas actuellement. Il est en effet presque impossible d'évaluer en équipe 17 compétences pour 100 élèves. C'est donc le tuteur qui s'en charge, en consultant les collègues en cas de doute. C'est la moins pire des solutions que nous ayons trouvée. Le conseil de classe peut toujours revenir sur une compétence s'il juge que le tuteur s'est trompé.

Une aide précieuse pour le conseil de classe

Signe que ces compétences sont importantes pour nous, un point systématique est fait sur elles lors du conseil de classe. D'ailleurs, un seul coup d'œil sur ces couleurs donne à toute l'assistance une idée précise du contenu du bulletin. L'ensemble des compétences est aussi d'une aide précieuse quand il s'agit – c'est une obligation à Clithène – de donner des conseils précis à l'élève présent en face de nous. Le contrat de progression, rempli systématiquement à la fin du conseil de classe pour tous les élèves, reprend le plus souvent ces conseils en liaison avec les compétences.

Aider les élèves en difficultés

L'évaluation par compétences est surtout un moyen pour nous de différencier notre pédagogie, notamment pour aider les élèves en difficultés. Nous ne pouvions pas les regrouper selon leur « niveau ». Luca, élève de cinquième, a 8/20 de moyenne en histoire. Comment le faire progresser en commentaire de document ? Sa note ne nous dit pas que ses difficultés ne viennent pas de cet exercice – qu'il réussit parfaitement – mais de l'apprentissage des leçons. Le cantonner dans un groupe de niveau aurait rendu ce travail inutile et n'aurait pas valorisé ses points forts. Nous qui voulions le faire progresser ! Les compétences, elles, permettent de différencier finement un exercice.

Des renversements de rôles s'opèrent parfois grâce à la différenciation. Prenons Nadia, élève de quatrième, qui connaît d'importantes difficultés en géographie. Vincent Guédé raconte : « J'ai programmé une remédiation sur l'apprentissage de la carte des États membres de l'Union européenne, qui figure dans le socle commun. Nadia, habituellement en difficultés, avait eu vert sur cette évaluation. Alexandre, l'un des « meilleurs élèves » de la classe, s'était lui laissé aller à un orange. J'ai donc demandé à Nadia d'aider Alexandre. Quel étonnement de la part des élèves. C'était le monde à l'envers ! Et bien entendu, cela a très bien fonctionné. Alexandre, piqué au vif, s'est dépêché d'obtenir son vert. Nadia, qui a réussi son contrat, a gagné un point sur vingt... et surtout une confiance renouvelée dans ses capacités. »

Nous utilisons de nombreux dispositifs de différenciation à Clithène : le questionnement différencié, la production par paliers, le travail de groupe

d'apprentissage, les contrats de points, de confiance et de progression, ou encore la correction et la remédiation différenciées. Pour approfondir ces dispositifs, nous vous renvoyons à l'article « Différencier encore et toujours » et à l'intégralité du numéro 454 des *Cahiers pédagogiques* intitulé « Enseigner en classe hétérogène ».

Le tutorat entre élèves

Le tutorat entre élèves est une pratique très séduisante. Elle consiste à demander à un élève vert dans une compétence d'aider un élève rouge ou orange. C'est très bénéfique pour tout le monde. Est-ce l'utilisation d'un autre vocabulaire, une autre relation, ou encore une nouvelle émulation ? Qui sait ? Mais très souvent, l'élève rouge dans cette compétence comprendra mieux les explications de son camarade que celles du professeur. Celui-ci pourra pendant ce temps s'occuper d'autres élèves en butte à des difficultés spécifiques. Et ne croyons pas que l'élève vert en pâtisse ! Tous les professeurs seront d'accord avec nous : on n'apprend jamais mieux une notion que quand on doit l'enseigner à quelqu'un d'autre. L'élève vert approfondit donc sa compétence en l'enseignant à son camarade.

Certains temps sont privilégiés pour cette co-formation. L'aide au travail est bien entendu le moment le plus indiqué pour le tutorat entre élèves. Les élèves se retrouvent deux soirs par semaine en groupe de tutorat, composé de 12 élèves de niveaux hétérogènes et de la sixième à la troisième (trois élèves de chaque classe). Il y a toujours un élève pour aider son camarade. En sixième et en cinquième, nous avons aussi mis en place une remédiation hebdomadaire en classe entière encadrée par Cathy Pouget, professeure d'éducation physique et sportive, et Carole Verlaguet, professeure documentaliste. Une attention particulière est portée pendant ces séances sur la maîtrise de la langue à partir des résultats des évaluations nationales. Bien entendu, le tutorat entre élèves s'impose dans ce cadre. On peut enfin utiliser ce dispositif en cours « classique », notamment lors des préparations ou des corrections d'évaluations.

Nous avons constaté l'importance de valoriser l'élève qui aide son camarade. Bien entendu, il est possible – et nous ne nous en privons pas – de rajouter quelques points à la moyenne. C'est un peu mercantile, mais... ça fonctionne ! Cette année, notamment pour les sixièmes qui n'ont pas de notes, nous évaluons aussi une compétence de solidarité et de co-formation, qui met bien en valeur cette qualité essentielle des élèves.

N'oublions pas les « bons élèves »

Le tutorat entre élèves est donc une façon très efficace de faire encore progresser les bons élèves. Ce n'est pas la seule. L'élève qui a une excellente moyenne aura rarement toutes ses compétences vertes. Il aura toujours plus de travail à fournir pour obtenir la fierté d'un élève de Clithène, à savoir un bulletin entièrement vert. Et souvent les très bons élèves sont plus sensibles à une compétence orange qu'à une hypothétique moyenne trimestrielle que nous nous refusons de calculer.

Nous poussons encore plus les élèves verts dans une compétence dans le cadre d'une verbalisation en cours de travail. Pour une production plutôt longue (production plastique, rédaction en français, paragraphe argumenté en histoire géographie...), nous nous arrêtons régulièrement pour faire un point avec tous les élèves. Dans l'atelier d'arts plastiques de Nadine Coussy-Clavaud, certains sont invités – notamment les verts dans la compétence travaillée – à exposer l'état d'avancement de leur production. Ainsi, chacun profite du travail de l'autre sans attendre la fin de la production. En français, Anne Hiribarren pratique la production par paliers. Une rédaction est par exemple scindée en 4 ou 5 paliers indispensables à sa réussite. Le travail est différencié selon les compétences. Ainsi, les élèves verts dans la confection

du plan vont élaborer les critères de réussite. Ceux qui possèdent un bon vocabulaire produisent une fiche de vocabulaire pour leurs camarades plus en difficultés. Encore une fois, nous poussons les élèves verts à travailler plus, tout en faisant profiter leurs camarades de leurs richesses.

Évaluer par compétences : un simple moyen pour faire progresser les élèves

Nous évaluons donc par compétences depuis les débuts de Clithène en 2002. C'est un moyen, jamais une fin : moyen pour différencier notre pédagogie, moyen pour mieux faire progresser les élèves. N'y voyez aucun dogme, comme dans tout ce que nous expérimentons. Nous constatons simplement que nos évaluations sont plus fines, que les élèves ont plus de facilités à remédier à leurs difficultés, et que c'est indispensable à la différenciation.

Nos chantiers portent maintenant sur une meilleure harmonisation des compétences interdisciplinaires, sur l'évaluation des compétences transdisciplinaires, sur l'utilité de la note, sur les modalités d'évaluation par compétences (trois ou quatre niveaux ?), sur le partage d'expériences en différenciation, sur l'intégration du socle commun dans nos référentiels et nos pratiques. Encore une riche année en perspective !

Vincent Guédé (histoire géographie éducation civique)

Pierre-Jean Marty (sciences expérimentales)

Collège expérimental Clithène, Bordeaux

<http://clithene.net.free.fr/>

Les annexes qui accompagnent cet article
se trouvent sur les 6 pages suivantes.



CLISTHÈNE

Annexe expérimentale du Collège du Grand Parc
41 rue Robert Schuman
33000 BORDEAUX
☎ 05.56.39.21.75
Site Internet : <http://clisthene.ac-bordeaux.fr/>
Courriel : clisthene@ac-bordeaux.fr
RNE : 033 0140 Y



**Compte-rendu du
3^{ème} trimestre 2006/2007**

NOM Prénom : XXX Yyy

Date de naissance :

Groupe de Tutorat : GT4

Tuteur : V. GUÉDE

Classe : 4^e

Non redoublant

Bilan du travail de l'élève

	Bilan par l'élève	Bilan par l'équipe éducative
J'ai mon matériel pour travailler	0	0
Je travaille en classe	0	0
Je suis attentive en classe	0	0
Je participe à l'oral de façon réfléchi	EC	EC
Je travaille en groupe de façon efficace	0	0
J'assume avec efficacité les rôles d'instruction (dans la classe)	EC	0
Je fais mon travail personnel	0	0

Bilan des conduites sociales de l'élève

	Bilan par l'élève	Bilan par l'équipe éducative
Je respecte les règles	0	0
Je respecte les autres	0	0
Je participe aux tâches du temps d'accueil	0	0
Je communique et je travaille en équipe	0	0
Je respecte les règles de sécurité	0	0
Je respecte mon contrat du trimestre	0	0
Je suis un élément moteur de mon GT et de ma classe	EC	EC
Je participe à la vie de l'établissement	EC	EC
Je suis assidu	0	0
Je suis autonome dans mon travail	0	0

Note de vie scolaire :

Bilan du trimestre par l'élève

Résultats, travail, comportement, relations avec les autres, investissement dans la vie du collège. Engagements pour le prochain trimestre.

Mon trimestre s'est bien passé. Je pense que mes résultats sont homogènes. J'ai aussi respecté l'adulte comme cela m'a été demandé au 2^e trimestre. Je suis donc assez satisfait de mon trimestre même si je pense pouvoir faire mieux, et travailler plus à la

Signature :

Bilan du trimestre par le tuteur

Bilan dans le cadre du groupe de tutorat : conduites sociales, aide au travail, temps de bilan.

Tu as bien terminé l'année en groupe de tutorat. Tu te mets sérieusement au travail en aide au travail, quand tu n'es pas distrait par d'autres préoccupations moins scolaires. Continue tes efforts de travail personnel.

Signature :

Bilan du conseil de classe

Signature :

Legende : E Note d'écrit /20 C Note d'oral /20 AS Note d'activités sportives /20 -- Non évalué
 EC Compétence acquise EC Compétence en cours d'acquisition EC Compétence non acquise

Cours disciplinaires

Moyennes de la classe		Choisir le point de vue d'un récit	Reconstruire un récit en choisissant l'impression générale	Connaître les notions	Analyser les choix de narration	Maîtriser la langue française	Appréciation (résultats, efforts fournis, conseils pour progresser)
Français (A. BIRBAELEN)	E	13,4	E	10,5			Ensemble satisfaisant sur l'année. Quelques problèmes d'inattention mais le travail est sérieux et tu écoutes les conseils. Continue d'améliorer ton orthographe et développe tes réponses. Pour le portrait, applique rigoureusement les méthodes données.
	O	14	O	11,4			
Moyennes de la classe		Je lis et je comprends un texte	Je résume les informations dans un document	Je choisis les connaissances les plus pertinentes pour répondre à une question	Je respecte les techniques de la réponse argumentée	Je connais et j'explique les notions liées à l'ordre des mots clés	Appréciation (résultats, efforts fournis, conseils pour progresser)
Histoire Géographie Éducation civique (V. CHUET)	E	17,3	E	11,6	EC	EC	Voilà enfin au trimestre au niveau de tes capacités. Tu as fait de gros progrès, et ton attitude en cours est dans l'ensemble très positive pour la classe. Félicitations ! Conseils : revois la méthode du commentaire de documents.
	O	..	O	..			
Moyennes de la classe		Compréhension orale	Expression orale	Prise de parole en continu	Participation à une conversation	Compréhension écrite	Appréciation (résultats, efforts fournis, conseils pour progresser)
Anglais LV.A (Y. BENOUBAÏR)	E	11,8	E	12,5	EC	EC	Ensemble moyen. Peu de participation. Mais Yyy est sérieux et volontaire. Il faut travailler les leçons cet été.
	O	11	O	11,2			
Moyennes de la classe		Savoir décrire un tableau	Maîtriser les temps	Connaître les leçons	Savoir sélectionner l'oral		Appréciation (résultats, efforts fournis, conseils pour progresser)
Espagnol LV.B (S. AYARÉ)	E	10,6	E	11,2	EC	EC	Trimestre décevant tant au niveau des résultats qu'au niveau du comportement. Tu es devenu complètement passif en cours. Je ne sens plus aucune motivation pour la matière pourtant tu as pluri de bonnes dispositions pour les langues. C'est vraiment dommage !
	O	8	O	11,4			
Moyennes de la classe		Calculer une longueur avec le théorème de Pythagore	Savoir effectuer un produit en croix	Savoir réduire une expression	Distribuer	Double distributivité	Appréciation (résultats, efforts fournis, conseils pour progresser)
Mathématiques (M. CHAIGREAU)	E	11,5	E	11	EC	EC	Trimestre et année régulière, mais qui laissent quelques regrets car tu peux mieux faire.
	O	..	O	..			
Moyennes de la classe		Savoir restituer les notions et les lois (électrique)	Maîtriser le vocabulaire spécifique (composés et lumines)	Savoir appliquer des lois physiques (électrique)	Savoir utiliser des outils mathématiques		Appréciation (résultats, efforts fournis, conseils pour progresser)
Sciences expérimentales (P.-J. MARRY)	E	15,8	E	11,9			Un très bon dernier trimestre dans la continuité du reste de l'année. Une année réussie. Conseils : accorde ta participation orale pour consolider tes acquis et aider tes camarades à progresser.
	O	..	O	..			

Cours interdisciplinaires

Projets interdisciplinaires

	Moyennes de l'élève		Moyennes de la classe		Etre capable de réaliser un projet	Connaître ses compétences	L'élève fait-il preuve de ses performances ?	
	E	O	E	O				
Statistiques et performances	Disciplines intervenant dans le projet (ENSEIGNANTS)				16,8	13,2	EC	
	Mathématiques, Éducation physique et sportive (M. CHAUBIGAT, C. POUJET)							
Portraits d'hier, d'aujourd'hui et de demain	Disciplines intervenant dans le projet (ENSEIGNANTS)				14	12,1	EC	--
	Anglais, Éducation physique et sportive (Y. BEZZOUZAK, C. POUJET)							
Images de la Révolution Française	Disciplines intervenant dans le projet (ENSEIGNANTS)				18	11,5		--
	Histoire, Arts plastiques (L. F. BOULANGER, N. COUSSICLAVAND)							
Permis citoyen	Disciplines intervenant dans le projet (ENSEIGNANTS)				19	11,5	EC	--
	Vie scolaire, Éducation civique, Français (Th. MALEWICZ, A. HIRSHBERG, Y. GODEJ)							

Semaines interdisciplinaires

	Moyennes du collège		Le quiz a été préparé à l'écrit	Simplifier dans la construction du « chef d'œuvre »	Simplifier dans le travail de groupe	La fiche de présentation des interventions est rédigée	Appréciation (résultats, efforts fournis, conseils pour progresser)
	E	O					
Le rythme	14		14,9				Malgré un concret pas toujours facile et un langage pas toujours adopté, Yyy a le souci constant de recadrer son groupe et de le faire avancer. Il doit gagner en maîtrise de soi.
	E	O					
A votre santé	13,8		15,2				Appréciation (résultats, efforts fournis, conseils pour progresser)
	E	O					

Ateliers sportifs, artistiques, techniques et sociaux

Ateliers obligatoires

Moyennes de l'élève de la classe	Moyennes de la classe		Compétence de base	Vortex être capable de lancer et de progresser dans la pratique	Baseball : maîtriser la trajectoire de la balle avec la batte	Baseball : intégrer la notion de vitesse d'une balle à l'autre	Baseball : construire une défense efficace en groupe	Appréciation (résultats, efforts fournis, conseils pour progresser)
	E	S						
E : 18,5 S : 12,9	E : -- S : --	E : -- S : --	Se déplacer dans une arborescence					Yyy, des résultats toujours excellents et des qualités physiques solides. Tu as fait de gros efforts dans ton attitude qui a été plus positive et plus agréable pour la classe. CONSEIL : tu dois confirmer toutes tes qualités l'an prochain et canaliser ton trop plein d'énergie.

Moyennes de l'élève de la classe	Moyennes de la classe		Se déplacer dans une arborescence	Télécharger un fichier sur un site distant	Respecter un cahier de charges	Maintenir les notions de navigation	Travailler en autonomie	Appréciation (résultats, efforts fournis, conseils pour progresser)
	E	S						
E : 14 S : 10,6	E : -- S : --	E : -- S : --						Bon trimestre pour Yyy. Du travail de qualité et une bonne autonomie. C'est bien.

Moyennes de l'élève de la classe	Moyennes de la classe		Analyser une image	Aggrander des images par la technique du dessin	Réinvestir la notion de clair-obscur	Utiliser les notions de perspective artistique dans une production	Ecouter et respecter les consignes	Appréciation (résultats, efforts fournis, conseils pour progresser)
	E	S						
E : 14,5 S : 13,5	E : -- S : --	E : -- S : --						Un bon ensemble sur l'année. Tu as fait encore preuve d'un excellent état d'esprit et tu vas jusqu'au bout de tes productions. De plus tu as gagné en maturité ce qui laisse augurer un bon niveau de réflexion pour tes productions de 3ème.

Moyennes de l'élève de la classe	Moyennes de la classe		Vortex être capable de lancer et de progresser dans la pratique	Télécharger un fichier sur un site distant	Respecter un cahier de charges	Maintenir les notions de navigation	Travailler en autonomie	Appréciation (résultats, efforts fournis, conseils pour progresser)
	E	S						
E : -- S : --	E : -- S : --	E : -- S : --						

Ateliers optionnels

Moyennes de l'élève de la classe	Moyennes de la classe		Écrire une lettre	Respecter les règles d'hygiène et de sécurité	Appréciation (résultats, efforts fournis, conseils pour progresser)
	E	S			
E : -- S : --	E : -- S : --	E : -- S : --			
E : -- S : --	E : -- S : --	E : -- S : --			

Moyennes de l'élève de la classe	Moyennes de la classe		Écrire une lettre	Respecter les règles d'hygiène et de sécurité	Appréciation (résultats, efforts fournis, conseils pour progresser)
	E	S			
E : -- S : --	E : -- S : --	E : -- S : --			
E : -- S : --	E : -- S : --	E : -- S : --			

CLISTHÈNE – Compter- rendu du 3^{ème} trimestre 2006/2007 – XXXX Yyy – GT4 – 4^e

Qu'est-ce que l'Europe ?

Problématique : Qu'est-ce que l'Europe ? Quelles sont ses limites ?

IV) RESTITUER DES CONNAISSANCES

- 13** Maîtriser les connaissances du socle commun : les États de l'Union européenne ; les grandes caractéristiques géographiques de l'UE ; les grands traits de l'histoire de la construction européenne ; les finalités du projet partagé par les nations qui constituent l'UE
- 14** Restituer des événements : Convention européenne des droits de l'Homme, Traité de Rome, Traité de Maastricht
- 15** Localiser des phénomènes géographiques : reliefs et climats de l'Europe ; les États européens ; l'organisation de l'espace européen
- 16** Connaître et expliquer des notions importantes à l'aide des mots clefs : une mosaïque de reliefs, climats, langues, religions et États ; une population inégalement répartie ; une organisation de l'espace hiérarchisée (centre, mégapole, périphérie) ; une unité de valeurs ; les droits de l'homme ; des spécificités nationales (écoles...) ; une citoyenneté européenne

Légende : Xxx repère chronologique ou spatial pour le Brevet
Xxx notion déjà abordée dans un précédent chapitre.
Xxx définition à connaître.

On portera particulièrement l'attention sur les compétences suivantes :

I) S'INFORMER : COMMENTER UN DOCUMENT

2c Lire et comprendre une carte

3 Prélever des informations dans un document (Fr, ScExp, Doc)

II) RÉALISER : METTRE EN ŒUVRE DES TECHNIQUES

7 Situer dans l'espace

III) RAISONNER : ARGUMENTER

11 Justifier ses arguments (Fr, ScExp)

Voir le guide des compétences en histoire géographie éducation civique.

Le cahier doit être vérifié (cours pris correctement page de droite, titres soulignés, documents collés, orthographe vérifiée, définitions en rouge, présentation soignée).

Clisthène – V. Guéde – 2007/2008

Nom :

Prénom

Projet interdisciplinaire 3ème
Cinéma des tranchées

Compétences :

Histoire 1	Histoire 2	Français, Arts plastiques 1	Français 2	Arts Plastiques 2
Connaître le contexte historique de la guerre de 14-18	Comprendre la notion de guerre totale	Analyser les choix de réalisation dans les films qui traitent de la guerre 14-18	Rédiger un scénario	Construire un story-board

Déroulement et travail à faire :

Séance 1	
Séance 2	
Séance 3	
Séance 4	
Séance 5	
Séance 6	
Séance 7	
Séance 8	

Évaluation continue :

Date									
Compétence(s)									
Evaluation									

Evaluation des productions finales :

Rédaction d'un scénario, avec story-board

Observation et notes:

Collège expérimental Clithène – 2007/2008

<http://clithene.ac-bordeaux.fr>

Clisthène, à l'épreuve de la durée...

Article paru dans le N° 469 – Faire des sciences physiques et chimiques (janvier 2009)

Entretien

On trouvera dans notre rubrique « livres », le compte rendu de l'ouvrage que Luc Cédelle a consacré au collège Clisthène à Bordeaux, *Un plaisir de collègue*. Depuis la rentrée de septembre 2008, Clisthène a déménagé. Nous avons voulu savoir, à la suite de ce livre, comment se porte aujourd'hui ce collège et si, malgré ce déménagement, il continue à décoiffer la pédagogie...

Depuis la rentrée de septembre, Clisthène est dans de nouveaux locaux, mais toujours dans les murs du collège Grand-Parc à Bordeaux. Que s'est-il passé ? Et comment ça s'est passé ?...

Oui, nous avons quitté les baraques vétustes et insalubres que nous occupions depuis 2002 à la création de Clisthène, pour intégrer des locaux adjacents au collège de rattachement.

Nous avons enfin des salles de classes dans un état acceptable, chauffées, sécurisées et si la salle informatique n'est pas encore tout à fait équipée, si nous n'avons pas encore récupéré nos tableaux numériques, notre situation matérielle est nettement meilleure qu'avant. Nous avons tout de même dans nos précédents locaux deux seaux en permanence dans le couloir pour recevoir l'eau venant du toit permettant d'accéder aux salles de classe ! Nous avons gardé des locaux — et notre *maison des personnels...* — pour nous gérer, travailler, nous réunir, etc., comme avant. Pour nos élèves aussi, les mouvements à l'intérieur du collège se sont simplifiés et nous avons pu gagner de ce fait un créneau d'activités en plus entre 12 et 14 heures.

Comment s'est effectué le « mariage » dans les mêmes locaux de Clisthène et d'un collège classique ?

Comme avant, nous avons notre autonomie de gestion, d'organisation et de vie pédagogique. Jean-François Boulagnon dirige toujours notre équipe, assisté par deux d'entre nous, Pierre-Jean Marty et Nadine Coussy-Clavaud. Et les structures pédagogiques qui fondent notre identité fonctionnent à l'identique.

À cette rentrée, nous avons reçu dans notre équipe quatre nouveaux collègues : deux contractuels qui ont remplacé au pied levé deux titulaires nommés sans leur accord et n'ayant pas souhaité le jour même de la rentrée (!) prendre ce poste spécifique, et deux vacataires pleins de bonne volonté malgré leur statut précaire. Trois sur les quatre — ce qui est une bonne proportion... — se sont parfaitement intégrés à Clisthène et y fonctionnent avec nous sans problème. Mais leur situation est tellement instable !

Par ailleurs, notre installation, à côté du collège du Grand-Parc se passe plutôt bien. Avant notre emménagement, le Grand-Parc était déjà un collège « multicartes » où coexistent des classes traditionnelles, une Segpa, un PRI (pôle relais insertion, pour des élèves en formation professionnelle par alternance). Avec Clisthène, ce sont quatre structures différentes qui travaillent dans des locaux proches. On n'est pas très loin de l'idée des « mini-collèges » avec une équipe pédagogique complète qui prend en charge une cohorte d'élèves. Pour casser l'effet de massification des gros effectifs et redonner une taille « humaine » aux structures éducatives.

Vous voilà donc repartis de plus belle pour poursuivre l'aventure pédagogique de Clithène qu'aux Cahiers nous suivons avec la plus grande sympathie ?

Sans aucun doute, l'équipe a gardé toute sa cohésion et son enthousiasme d'origine et nous poursuivons la réalisation de nos projets. Mais nous ne cachons pas nos inquiétudes pour l'avenir à plus ou moins long terme.

Déjà, il nous a fallu trouver une solution pour la prochaine rentrée : en septembre 2009, Jean-François Boulagnon, le dernier des deux fondateurs, est obligé de muter car il est personnel de direction. Compte tenu de notre mode de fonctionnement « collégial », c'est là une échéance que nous redoutons. Pour l'instant, nous avons la promesse du recteur que Jean-François sera remplacé par deux membres de l'équipe : Pierre-Jean Marty, « faisant fonction », assisté de Nadine Coussy-Clavaud. Mais le devenir de Clithène reste incertain. Quels sont les objectifs de l'institution vis-à-vis de nous ? Nous ne sommes pas à l'abri de mauvaises surprises qui pourraient nous briser...

Sur le plan de la mixité sociale, nous continuons avec la même volonté à la rendre effective. Bien que la demande des parents pour inscrire leurs enfants à Clithène ne fléchisse pas, nous aurons des difficultés à la maintenir si l'avenir ne s'éclaircit pas pour nous. La tentation sera forte de nous demander d'accepter de plus en plus d'élèves en difficulté, des décrocheurs, des exclus d'autres établissements. Ah, si nous acceptions d'être le ghetto, l'établissement « spécialisé » où on concentre les élèves dont on ne veut pas ailleurs, nous aurions alors plus de moyens en postes et en équipements ! Et en prime, la faveur de la hiérarchie. Mais voilà, nous voulons œuvrer avec une population scolaire ordinaire et mixte, et il nous faut ramer pour garder ce cap...

Dès les débuts de Clithène, nous avons demandé à doubler nos effectifs et à avoir au moins deux classes par niveau, de la 6^e à la 3^e. Nous devons absolument grandir pour ne pas nous scléroser. Cela donnerait une tout autre dimension à notre « expérience » et permettrait de mieux asseoir nos projets. À ce jour, la réponse du recteur est *niet*. Aucune perspective donc de ce côté-là.

Parlons donc du présent proche. En 2007, vous aviez eu 96 % de réussite au brevet des collèges, le meilleur taux du département. « Un score soviétique », comme dit Cédelle (en vous conseillant de ne pas accumuler de tels résultats...). Et en 2008 ?...

En 2007, et pour des tas de raisons, les élèves s'étaient « arrachés » en effet. Mais pour apprécier plus justement ces résultats, il faut les rapporter au taux « attendu » de l'établissement en fonction des évaluations de 6^e.

En 2008, ce fut pour Clithène 74 %, ce qui doit correspondre au taux attendu.

Et où en est votre projet d'évaluation par compétence en 6e avec suppression des notes, objet de votre chronique mensuelle dans les Cahiers ?

Nous le poursuivons. Nous avons tenté d'améliorer le bulletin scolaire en l'augmentant de l'évaluation de huit compétences de travail interdisciplinaires, en ajoutant le vert clair à l'échelle d'évaluation : rouge (non acquis), jaune (en voie d'acquisition), vert clair (presque acquis) vert foncé (acquis). J'ai créé un logiciel pour gérer le travail des élèves par compétences et constituer ainsi les groupes de remédiation, le TGA (travail en groupe d'apprentissage) etc. Les lecteurs des *Cahiers* intéressés par la chose peuvent prendre contact avec moi à Clithène...

Et puis, il y a les petites innovations et créations, les *révolutions minuscules* du quotidien qui, à Clithène, permettent de continuer à prendre du *plaisir* à enseigner et à travailler ensemble.

Vincent Guédé - Propos recueillis par Raoul Pantanella



Une chronique

Clisthène, une année dans la classe

Avec cette nouvelle année débute une chronique à la fois... chronologique et thématique : deux enseignants du collège Clisthène (voir ci-dessous) nous proposent de suivre une classe de 6^e et trois élèves en particulier. Chemin faisant, on rencontrera et approfondira des questions comme celle des compétences, de l'évaluation, de la remédiation, de la relation aux élèves...

L'épisode de ce mois nous fait vivre les concertations qui ont précédé l'année scolaire.

Épisode 1 : Se concerter

Article paru dans le N°456 d'octobre 2007

Anne Hiribarren, Vincent Guédé

Enseignants de français et d'histoire-géographie, nous faisons partie de l'équipe de Clisthène, un collège pilote ouvert depuis septembre 2002 dans le quartier du Grand-Parc à Bordeaux. C'est une structure publique qui réunit quatre classes (une de chaque niveau). Le recrutement est volontairement hétérogène et se fait auprès d'élèves volontaires appartenant pour 90 % à la carte scolaire de notre établissement de rattachement. Les deux fondateurs de ce projet, Géraldine Marty et Jean-François Boulagnon, étaient formateurs dans la prévention de la violence sur l'académie. Respectivement CPE et principal-adjoint du collège du Grand Parc, ils ont souhaité à l'époque monter une structure qui réunisse innovations structurelles, éducatives et pédagogiques afin de réduire la violence, de motiver les élèves et de leur permettre un apprentissage réel de la démocratie.

Être élève à Clisthène

La journée d'un élève de Clisthène commence par un temps d'accueil où il peut prendre un petit déjeuner, consulter ses mails, discuter de son week-end avec ses camarades... C'est un sas anxiolytique qui met l'élève dans de meilleures dispositions face aux apprentissages.

Le matin est consacré aux cours disciplinaires (français, histoire- géographie, langues, mathématiques, sciences expérimentales), d'une durée d'une heure trente en moyenne.

L'après-midi, l'élève suit les ateliers pendant deux heures. Les ateliers artistiques, sportifs ou technologiques sont obligatoires, d'autres sont optionnels et abordent des activités inhabituelles au collège : bricolage, solidarité, cuisine, théâtre...

Être élève à Clisthène, c'est aussi travailler un tiers du temps sous forme interdisciplinaire. Quatre heures hebdomadaires de projets et six semaines entièrement interdisciplinaires sont inscrites à son emploi du temps.

En fin d'après-midi, deux fois par semaine, l'élève de Clisthène se retrouve en groupe de tutorat avec son tuteur et douze élèves des quatre niveaux pour une aide aux

devoirs. En fin de semaine, il assiste avec ce même groupe de tutorat au temps de bilan. C'est là qu'il découvre les informations concernant la vie du collège, qu'il fait un bilan de sa semaine et qu'il débat avec ses camarades. Enfin, lorsqu'on est élève à Clithène, on a des responsabilités au sein de la classe et du collège car on y assume un rôle journalier et trimestriel, on assiste à son conseil de classe au terme duquel on s'engage à respecter un contrat qui tient compte des conseils de l'équipe éducative.

Être enseignant à Clithène

Faire partie de l'équipe enseignante à Clithène implique de donner un peu moins de cours pour participer aux tâches éducatives. Chaque enseignant est en effet tuteur d'une douzaine d'élèves, c'est lui qui encadre les aides au travail, qui anime les temps de bilan, qui assure le lien avec les familles, qui suit la scolarité des élèves de son groupe de tutorat sur une année. Être enseignant à Clithène, c'est aussi participer à une réunion d'équipe hebdomadaire. Ce temps est un point fondamental du projet car il assure une grande cohérence d'équipe et une prise de décision collégiale.

La souplesse de l'emploi du temps permet une meilleure efficacité pédagogique, les différents regroupements d'élèves (classe, tutorat, ateliers...) entraînent une meilleure individualisation des parcours au sein du collège unique.

Depuis que nous sommes à Clithène, l'impuissance que chaque enseignant peut ressentir face à l'échec de certains élèves est moins grande car l'aide au travail, la configuration du conseil de classe, le travail institutionnalisé en équipe nous donnent les moyens d'agir aussi en dehors de la classe. L'implication des élèves, le temps de bilan, le rôle de tuteur et la participation à toutes les décisions favorisent un rapport de confiance avec les élèves... Nous n'entrons plus jamais en cours « la boule au ventre ».

C'est l'ensemble qui fait la spécificité de Clithène : les dispositifs innovants ont des résultats car ils sont tous appliqués de façon systémique : autant d'un point de vue structurel qu'éducatif¹.

L'équipe doit aider les élèves à progresser

Après cinq ans, l'équipe ressent le besoin de mener plus loin l'expérimentation pédagogique au sein du groupe classe. Ce groupe classe a une configuration classique : recrutement hétérogène, effectif de 26 élèves en moyenne. Gérer l'hétérogénéité des élèves au sein du cours a constitué bien sûr un sujet de réflexion pour tous les enseignants mais finalement n'a jamais fait l'objet d'une concertation réelle menée en équipe. C'est donc le grand chantier de cette année.

Une réflexion en trois étapes

En juillet 2007, lors du bilan de fin d'année, nous consacrons deux jours au sujet. L'équipe suit alors une réflexion en trois étapes.

Première étape : pour faire progresser chaque élève, la différenciation pédagogique s'impose. Il s'agit de proposer aux élèves des situations de cours différentes (exercices, travaux de groupe, types de cours et de discours, devoirs à la maison...) pour s'adresser à tous les élèves et non plus seulement aux élèves « moyens ».

Deuxième étape : pour donner des exercices différents aux élèves, nous devons connaître leurs points forts et leurs difficultés. Or, une moyenne générale de 9/20 en français, par exemple, ne permet pas de cerner les difficultés d'un élève. Son

¹ Voir encadré page précédente ; voir aussi le site de Clithène (<http://clithene.ac-bordeaux.fr>).

problème est-il l'apprentissage des leçons, le commentaire de texte, le relevé d'informations ou encore la lecture de consignes ? La moyenne trimestrielle ne nous permet pas de répondre à ces questions.

Nous devons donc évaluer par compétences pour établir un diagnostic plus fin des capacités des élèves. Dans chaque matière, nous avons déjà établi une liste de compétences, peu nombreuses (une vingtaine par matières). Depuis déjà cinq ans, nous transcrivons les compétences les plus importantes sur les bulletins trimestriels. Nous pouvons donc établir très facilement des groupes de besoin en fonction de ces compétences. Notre travail lors du bilan de fin d'année consiste uniquement à croiser ces compétences disciplinaires pour dégager des compétences interdisciplinaires et transdisciplinaires (valables dans toutes les disciplines). Pour ceci, nous nous appuyons notamment sur le socle commun.

Résumons la troisième étape : « La moyenne n'aide pas à différencier. L'évaluation par compétences est indispensable. Or, les élèves et les parents (et les enseignants !) regardent en premier la note. Donc... supprimons la note ! » Cette réflexion pourrait apparaître comme une provocation, mais elle est en fait la suite logique des précédentes. Attention : la suppression de la note n'a rien de révolutionnaire ! De nombreux collègues ont déjà supprimé la note dans leurs cours, souvent contre vents et marées (comprendre : contre parents et collègues ou direction). La proposition faite ici à l'équipe est un peu plus radicale, car il s'agit de supprimer toute note pendant toute l'année dans toutes les disciplines.

La discussion est rude. Plusieurs collègues pensent que la note a son importance, notamment pour préparer les élèves aux examens. L'ensemble de l'équipe rejoint ce point de vue, ce qui n'empêche pas que les petites classes (6^e, 5^e) soient moins concernées par cette objection. Devons-nous quand même traduire les compétences en notes pour les bulletins ? Cela paraît assez artificiel : l'équipe préfère adopter un bulletin sans aucune note, avec uniquement des compétences et des appréciations.

Une expérimentation globale en classe de 6^e

Cette réflexion achevée, comment mettre en pratique la différenciation, l'évaluation par compétences et l'abandon de la note ? Rapidement, un consensus se dégage pour réaliser une expérimentation globale de ces dispositifs dans la classe de 6^e à la rentrée 2007. Pourquoi les 6^e ? Tous les arguments penchent en ce sens : les élèves découvrent le collège, ils sont peu formatés par la note, nous ne les connaissons pas, nous devons les motiver (ou entretenir leur motivation) dès le début de l'année.

Bien entendu, chacun est libre de continuer à pratiquer la différenciation dans les autres classes. Mais l'ensemble des adultes s'engage à appliquer ces dispositifs pédagogiques en 6^e pendant toute l'année scolaire. Un bilan aura lieu régulièrement et en juillet 2008 nous déciderons l'extension ou non de chaque dispositif aux autres niveaux.

Mieux apprendre les leçons

Nous abordons un autre problème : comment aider les élèves à mieux apprendre leurs leçons ? Et que signifie un échec à une question de cours ? L'élève n'a pas appris sa leçon ? Il l'a mal apprise ? Il a mal compris la consigne ? Une évaluation classique ne nous permet pas de répondre à ces questions. Or, les remédiations sont très différentes selon la cause de l'échec...

Notre réflexion porte sur le contrat de confiance, en nous inspirant du travail d'André Antib². Nous aurons l'occasion de présenter ce dispositif dans cette chronique. Disons simplement que le contrat de confiance consiste à donner en fin de séquence aux

² Voir son site Internet : <http://mclcm.free.fr>

élèves une liste de questions dans laquelle seront choisis presque tous les exercices de l'évaluation. On obtient une relation quasi systématique entre travail et bons résultats, et l'élève aura aussi appris à apprendre.

Nous décidons d'utiliser systématiquement le contrat de confiance en 6^e pour toutes les évaluations du premier trimestre dans toutes les disciplines, puis d'en faire pour le reste de l'année un dispositif privilégié d'évaluation. Et comme il n'y a pas que les 6^e qui ont du mal à apprendre leurs leçons, tous les autres niveaux auront droit au contrat de confiance systématique au moins jusqu'aux vacances de Toussaint.

Clisthène : une année dans la classe

Nous essaierons dans cette chronique de rendre compte au jour le jour d'une année dans la classe à Clisthène. Bien entendu, nous suivrons la classe de 6^e, mais sans nous priver de prendre des exemples dans les autres niveaux. Même si nous abordons essentiellement l'intérieur de la classe, nous élargirons parfois le cadre, car l'éducation se raisonne en système, pas seulement en dispositifs particuliers.

Anne Hiribarren, Vincent Guédé

Professeurs au collège expérimental Clisthène (Bordeaux)

Août 2007

Épisode 2 : Partir sur de bonnes bases

Article paru dans le N°457 de novembre 2007

Anne Hiribarren, Vincent Guédé

Voici les dispositifs de Clithène destinés à réussir l'accueil et l'intégration des nouveaux élèves de 6^e. Un moment particulièrement sensible dans la vie de ces nouveaux collégiens.

Le premier jour, un petit-déjeuner est offert aux 6^{es}, accompagnés de leurs parents. La présentation de l'équipe est ainsi menée sous forme d'échanges informels. C'est autour d'un jus d'orange que nous répondons aux questions. Le ton est donné aux parents : le collège sera aussi un lieu de convivialité.

Le jeu du cartable

Ensuite, les élèves sont accueillis par leur coordinateur de cycle, équivalent du professeur principal dans une structure classique. Pour la deuxième année consécutive, c'est Cathy Pouget qui est en charge de ce niveau. Le choix de l'équipe s'est porté sur elle car elle a un rôle très cadrant et que son discours passe bien auprès d'élèves de cet âge. Elle accueille donc les nouveaux, leur présente les particularités de l'emploi du temps, les différents dispositifs de Clithène. L'organisation du cartable est abordée sous forme de jeu : *le jeu du cartable*. Un élève est invité à se mettre en situation : toutes les fournitures sont posées sur le bureau et à l'aide de son emploi du temps, il doit remplir son cartable en fonction du jour qui lui est donné. Ce jeu peut aussi prendre la forme d'un jeu de rapidité si l'on ne craint pas un peu d'agitation. Cette organisation est très importante car les élèves de Clithène ont une aide au travail deux fois par semaine, ce qui leur demande de prévoir aussi le matériel nécessaire pour faire leurs devoirs du lendemain.

Après cette demi-journée de présentation où les informations ont fusé, direction le Parc Rivière qui se situe à quelques mètres du collège, cadre beaucoup plus sympathique que nos locaux vétustes pour pique-niquer en compagnie de nos nouveaux élèves.

Des jeux d'intégration

Le contact s'est fait auprès de l'équipe adulte. Il nous reste à présenter les 6^{es} aux plus anciens. Pour cela nous organisons des jeux d'intégration. Ce temps n'est pas seulement récréatif et nous pensons sans démagogie qu'il est nécessaire au bon accueil de tous les élèves. Outre le Parc Rivière, nous investissons le boulodrome auprès des Anciens du quartier, ainsi que le terrain de foot pour des jeux plus physiques. Nous avons aussi la chance de disposer d'un centre d'animation de quartier très au point en matière de jeux de société. C'est donc autour de jeux de patience, de réflexion, d'adresse, de rapidité, nécessitant écoute et solidarité que les élèves se retrouvent par groupes hétérogènes en âge.

Un épisode est révélateur du bien-fondé de ces jeux d'intégration. Plantons le décor : une tour est érigée à l'aide de petites briques en bois. Il s'agit d'enlever les briques du bas pour les poser en haut de la tour, sans faire s'écrouler l'ensemble...

Diahomba, « petit bout » de 6^e, est associée à Alexandre, un grand de 3^e, pour jouer contre Léa (4^e) et Sakina (5^e). Une rumeur se répand : la partie semble très accrochée. En effet, elle dure plus d'une demi-heure, avec encouragements et applaudissements à chaque brique déposée avec mille précautions. Et Diahomba, dans l'affaire ? Elle est impressionnante de sérieux et d'habileté, et reçoit des encouragements en proportion. Depuis, Diahomba est parfaitement intégrée au collège, elle est même populaire chez les 3^{es}.

Nous reprenons peu ou prou ces dispositifs depuis plusieurs années. Ils ne nous satisfont pas entièrement : nous souhaiterions une présence plus importante des parents, et mieux formaliser l'accueil des 6es par les plus grands. Ce sera l'un de nos chantiers pour la fin de l'année.

Le tableau des rôles

À Clithène, chaque niveau a sa salle de classe. Cela donne des repères clairs et évite les déplacements. Les 6es ont la possibilité de laisser le matériel trop encombrant dans leurs bureaux munis de casiers.

L'entrée en cours est ritualisée par l'attribution à chacun d'un rôle pédagogique journalier. Un élève place le nom de ses camarades au hasard sur le tableau des rôles. C'est un dispositif qui remporte un franc succès auprès des élèves de cet âge. Même les élèves les plus distraits sont soucieux de remplir leur rôle : gare au professeur qui aurait oublié de les attribuer ! Ainsi, tour à tour chacun peut se retrouver distributeur des copies et documents, distributeur de la parole, mémoire du cours précédent, synthèse du cours, documentaliste, lecteur, gardien du temps, effaceur du tableau, testeur des connaissances...

Un moment privilégié de l'accompagnement des 6^{es} est la remédiation inscrite une fois par semaine à leur emploi du temps. Elle dure 1 h 30, est assurée par la coordinatrice de cycle ainsi que la professeure documentaliste. C'est une remédiation faite en classe entière, c'est pourquoi elle est toujours différenciée. Au début de l'année, ce temps est consacré à la vérification des agendas, à la tenue des cahiers, aux méthodes de travail, à la manipulation des outils pédagogiques. Elle est organisée ensuite sur la base des évaluations nationales et met l'accent sur la maîtrise de la langue et les mathématiques.

Rituels et groupes de tutorat

Le groupe de tutorat est constitué de douze élèves, venant des quatre classes (de la 6^e à la 3^e). Ce groupe est volontairement hétérogène à tous niveaux : sexes, compétences, comportements... Un tuteur adulte, membre de l'équipe pédagogique (professeur, CPE, principal...), suit ces élèves pendant toute l'année trois fois par semaine lors de l'aide au travail – lundi et jeudi soir – et du temps de bilan du vendredi matin. En début d'année, nous prêtons une attention particulière aux rituels de début d'aide au travail. Dès l'entrée dans la salle du groupe de tutorat, les élèves reçoivent leur journal de



Chaque jour, à chaque élève un rôle. © Vincent Guédé

bord. Ils indiquent dans celui-ci leur plan de travail pour la séance en cours et le matériel dont ils auront besoin lors de la prochaine séance. Ils décrivent aussi en quelques mots leur journée pour préparer leur temps de bilan du vendredi¹. Ensuite, ils révisent individuellement leurs leçons du jour.

Pendant ce temps, le tuteur vérifie le « porte-vues » qui est notre lien avec les familles et un moyen de suivi des élèves. Il comporte notamment la fiche du travail et du matériel, dans laquelle chaque adulte indique s'il a eu un problème de matériel oublié ou de devoir non fait. Fort de ces renseignements, le tuteur peut intervenir rapidement si nécessaire. Prenons Khadiatou, du groupe de tutorat de Vincent Guédé. Elle a oublié la plupart de son matériel pendant les deux premières semaines. « *Rapidement, j'ai vu cette difficulté, raconte-t-il. J'ai amorcé une discussion avec elle. Mais les soucis ont continué plusieurs jours. J'ai donc téléphoné à ses parents pour leur fixer un rendez-vous pendant lequel nous ferions un point sur la constitution et l'organisation du cartable.* » Nous essayons en effet d'associer les parents le plus tôt possible en cas de difficultés avec leur enfant. C'est une méthode assez efficace habituellement, mais pas cette fois-ci : « *Il y a eu un problème : les parents ne sont pas venus à l'entretien.* » Mais heureusement, que cet appel en soit la cause ou non, Khadiatou a maintenant son matériel – la fiche de suivi en fait foi.

Autre vérification systématique en début d'aide au travail : la tenue des cahiers et des classeurs, comme en remédiation. Nous faisons coller les documents, vérifier le contenu et la propreté des leçons. Il s'agit encore une fois de donner de bonnes habitudes aux élèves dès le début de l'année.

Développer la coformation

Enfin, le tuteur suit particulièrement les devoirs des élèves de 6^e. Mais il n'est pas possible de suivre en 1 h 10 les douze élèves différents du groupe de tutorat. Nous utilisons donc systématiquement la coformation. Il s'agit d'apparier deux élèves, le plus souvent de classes différentes, pour travailler ensemble. Reprenons Khadiatou, qui connaît notamment beaucoup de difficultés en français. « *J'ai demandé à Coline, élève de 3^e, de prendre en charge régulièrement Khadiatou* » précise Vincent Guédé. « *Celle-ci profite pleinement de cette coformation. Un bon indice : le travail fait avec Coline est toujours de bonne qualité.* » Et Coline, dans tout cela ? Perd-elle du temps ? « *Je ne le crois pas. Elle développe ses compétences de solidarité et de coformation, fondamentales à Clithène. Elle approfondit aussi sa capacité à expliquer, à argumenter. Et comme elle est élève de 3^e, elle doit être autonome dans son travail donc notamment pouvoir travailler à la maison.* »

Comme souvent à Clithène, les dispositifs se conçoivent de façon systémique : c'est leur combinaison et leur accumulation qui les rend efficaces. D'après notre expérience, un élève de 6^e met seulement quinze jours à trois semaines pour s'intégrer dans notre collège. Ce résultat nous satisfait particulièrement quand on connaît l'importance de cette intégration pour la suite des études.

Anne Hiribarren, Vincent Guédé

Professeurs au collège expérimental Clithène (Bordeaux)

Septembre 2007

¹ Nous reviendrons plus longuement sur le temps de bilan dans une prochaine chronique.

Épisode 3 : Prévenir l'échec

Article paru dans le N°458 de décembre 2007

Anne Hiribarren, Vincent Guédé

Anne Hiribarren, Vincent Guédé L'une de nos préoccupations principales est d'essayer de prévenir l'échec des élèves. Dans cette optique, nous avons généralisé deux dispositifs : le contrat de confiance et l'évaluation par compétences.

Le contrat de confiance

Nous l'avons dit dans notre première chronique (*voir le numéro 456*), toute l'équipe a décidé d'évaluer les élèves par contrat de confiance, toute l'année pour les 6^e et au moins jusqu'à la Toussaint pour les autres. Nous devons ce dispositif à André Antib¹ qui a voulu lutter contre « la constante macabre », résumée ainsi par l'intéressé : « *Moi-même, durant les vingt premières années de ma carrière d'enseignant, j'étais convaincu qu'un bon sujet d'examen devait donner lieu à une moyenne de 10 sur 20, quelles que soient les conditions de travail et les qualités de l'enseignant et des élèves.* »

Or, l'évaluation par contrat de confiance se propose de tout mettre en place pour n'obtenir que des bonnes notes.

Corriger l'évaluation... avant l'évaluation

Une semaine environ avant chaque évaluation, nous donnons aux élèves une liste de questions ou d'exercices. Cette liste correspond au programme de révision. En effet, l'évaluation reprendra à peu près la moitié de ces questions à la virgule près. Adieu donc les problèmes de lecture de consignes.

Quelques jours avant l'épreuve, une séance est consacrée à la préparation de l'évaluation. Celle-ci peut prendre plusieurs formes suivant l'objectif de l'évaluation. En français, par exemple, si l'objectif est d'évaluer la connaissance d'une leçon, d'une notion, Anne Hiribarren prépare l'évaluation avec les élèves qui repartent avec une correction uniforme. Si son but est d'évaluer l'analyse d'un texte (recherche d'informations, interprétation des relevés...), elle leur donne le texte et les questions à l'avance. Lors de la séance de préparation à l'évaluation elle fait réfléchir les élèves en groupe ou individuellement et passe dans les rangs pour valider ou non les réponses. Elle peut aussi leur demander de préparer l'évaluation à la maison et quelques jours avant, des explications à propos des questions qui ont posé problème sont apportées. Il est à signaler que lors de ces séances les élèves sont très actifs.

Pour les élèves de 3^e, Vincent Guédé a choisi une autre méthode : donner à l'avance deux sujets de brevet à préparer à la maison sans phase de vérification. Le dispositif

¹ N.D.L.R. : Sur André Antib, voir le site du « mouvement contre la constante macabre » : <http://mclcm.free.fr/>

n'est pas figé : nous sommes d'accord sur le principe mais nous adaptons ses modalités à notre discipline, aux différents types d'évaluations. Pierre-Jean Marty, en SVT, a plutôt l'habitude de mettre les élèves en situation d'évaluation mais ne ramasse pas les copies et se tient à la disposition des élèves pour d'éventuelles questions. Cette séance peut être très instructive pour observer les méthodes d'apprentissage. En français par exemple, lors de la synthèse de la séquence, les élèves vont chercher dans le cahier les notions qui leur permettront de répondre aux questions posées. Pour les élèves plus en difficulté, cette phase peut faire l'objet d'un tutorat entre élèves.

Nous choisissons ensuite telles quelles, dans cette liste de questions, celles qui feront l'objet de l'évaluation et nous en ajoutons une, pas plus compliquée que les autres mais nouvelle.

Des effets immédiatement positifs

Ce dispositif a eu des retombées immédiates pour certains élèves puisque le travail est directement récompensé. « *Les élèves s'intéressent plus à leurs leçons* », constate Nadine Coussy Clavaud qui encadre un groupe de tutorat.

Les élèves plus fragiles évacuent le stress. Les moyennes de classes ont augmenté considérablement sur certaines évaluations (de deux à quatre points). Ce dispositif est très efficace pour distinguer les élèves qui n'apprennent pas leurs leçons de ceux qui apprennent sans que le travail soit récompensé.

Salimou, élève de 5^e, pas toujours très sérieux dans l'apprentissage des leçons, est très rassuré par ce dispositif et obtient des résultats remarquables depuis le début de l'année. Cet apprentissage régulier des leçons a des répercussions sur ses compétences de lecture. Thibaut, au contraire, qui n'a pas de difficulté particulière n'apprend toujours pas ses leçons. Du moins, est-il responsabilisé face à son manque de travail...

Les élèves peuvent aussi élaborer l'évaluation

Bien sûr, il reste un petit nombre d'élèves qui, malgré ce dispositif, ne réussissent pas, manquent d'autonomie pour chercher dans le cahier les réponses aux questions données au préalable. Ces élèves sont ceux qui, lorsqu'ils révisent dans le cadre d'une évaluation classique, n'arrivent pas à imaginer quelles questions leur seront posées. Nous avons alors imaginé un autre dispositif de préparation : élaborer le contrat de confiance avec les élèves eux-mêmes. Évaluer par contrat de confiance, c'est mettre l'élève en situation de réussite mais aussi mettre en place un dispositif formatif pour l'apprentissage des leçons, pour la capacité à synthétiser un chapitre ou une séquence. Par exemple, en 3^e, lors d'une préparation de l'évaluation, les élèves n'avaient que le texte sous les yeux. Anne Hiribarren leur a demandé d'imaginer les questions qui seraient posées. Ils ont pu constater avec surprise que beaucoup de celles qu'ils avaient trouvées étaient dans le contrat de confiance qu'elle leur avait ensuite distribué.

Vincent Guédé remarque qu'avec ce dispositif, il peut donner des évaluations moins longues car lorsqu'il élabore un contrat de confiance, les questions balayent l'ensemble du chapitre. Ne connaissant pas à l'avance les questions qui seront retenues, les élèves sont amenés à apprendre toute la leçon.

Abandonner la note

Le bilan provisoire de l'évaluation par contrat de confiance est donc globalement très

positif. Mais cette évaluation ne suffit pas pour prévenir l'échec : les problèmes d'apprentissage des leçons ou de lecture de consignes n'expliquent pas toutes les difficultés. La note chiffrée n'est pas forcément meilleure conseillère quand elle sanctionne ce contrat plutôt qu'une évaluation classique. C'est notamment pour cette raison que nous avons décidé d'abandonner totalement les notes en 6^e cette année. Dans toutes les matières et toute l'année, les élèves sont évalués uniquement par compétences².

L'un de nos soucis majeurs a été d'éviter l'un des pièges de l'évaluation par compétences : l'usine à gaz. Nous suivons donc des principes simples : une liste très limitée de compétences dans chaque discipline (une vingtaine environ), une évaluation ternaire (vert - orange - rouge, soit compétence acquise - en cours d'acquisition - non acquise), peu de compétences abordées pendant une séquence et une évaluation.

L'accueil du dispositif par les élèves ? « *No comment* » a résumé Vincent Guédé en réunion. En effet, six élèves dans la classe n'avaient jamais été notés au primaire, les autres l'étaient depuis deux ou trois ans pour... les préparer au collège. Il s'agit donc non pas d'une nouveauté, mais plutôt d'un retour aux sources !

Moins de découragement et de concurrence entre élèves

Les conséquences de cet abandon de la note sont très encourageantes. D'abord, un moindre découragement face à une mauvaise évaluation. En effet, il n'est plus question de note en dessous de la moyenne, et il est rare qu'un élève ait toutes ses compétences en rouge. Il y a toujours des encouragements, des points d'appui, des pistes précises pour progresser.

Vincent Guédé note avec plaisir en histoire-géographie la quasi-disparition du classement, de la compétition entre élèves. « Suis-je meilleur que mon voisin avec mes trois verts et deux oranges, ou est-ce lui avec ses quatre verts et un rouge ? » On ne peut pas faire de moyenne de couleurs : cette évaluation est plus nuancée, plus complexe, à l'image de l'apprentissage, des richesses et des difficultés des élèves.

Bien sûr, l'évaluation par compétences n'empêche pas parfois des moqueries. Alors que Vincent Guédé remet une évaluation de projet interdisciplinaire, Laura se met à pleurer car elle vient d'obtenir deux rouges sur trois compétences évaluées. Ludwig se moque d'elle. Réaction immédiate : une remontrance très sévère, en insistant notamment sur la solidarité que l'on attend des élèves. Mais quelle sanction infliger ? Un brin provocateur, Vincent Guédé demande à Ludwig d'aider Laura à apprendre le planisphère qui l'a mise en difficulté. Résultat ? La semaine suivante, Laura obtient deux verts, et Ludwig s'offre le luxe de valider la compétence de solidarité et de coformation.

Une remédiation facilitée

L'évaluation par compétences va de pair avec la remédiation. Le profil des élèves étant analysé plus finement, ces séances sont systématiquement différenciées. La volonté des élèves de remédier aux compétences orange-rouge est incontestable. Anne Hiribarren raconte : « L'évaluation portait sur quatre compétences, la séance de remédiation ne portait que sur deux d'entre elles. Trois élèves ont montré leur

² Pour de plus amples développements sur cette question, voir plus haut l'article de Vincent Guédé, Pierre-Jean Marty, « Compétences et socle commun à Clithène ».

déception de ne pouvoir remédier tout de suite aux deux autres. Je leur ai expliqué que c'étaient des compétences plus longues à acquérir et que nous aurions le temps d'y revenir. »

L'implication des élèves chargés d'aider leurs camarades dans le cadre d'un tutorat entre élèves pendant ces séances est aussi remarquable. Ainsi a-t-on vu Jason pleurer, n'ayant pas réussi à faire passer son camarade en vert... Les couleurs des élèves ne sont pas figées : celui qui aide est souvent celui qui sera aidé dans la séance suivante.

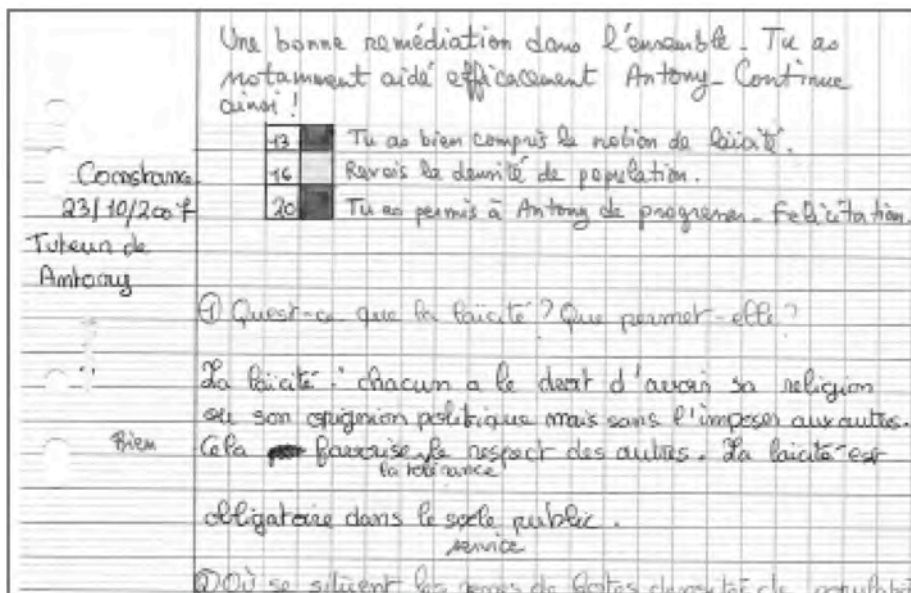
Ces dispositifs ne permettent pas de prévenir toutes les difficultés. Le contrat de confiance motive cependant presque tous les élèves, et leur apprend à apprendre. Nous détectons aussi plus rapidement cette année les élèves en difficultés. En 6^e, l'abandon de la note n'a pour le moment que des conséquences positives. Les élèves ayant mieux conscience de leurs réussites et de leurs difficultés, la différenciation devient inévitable. Qui s'en plaindra ?

Anne Hiribarren, Vincent Guédé

Professeurs au collège expérimental Clithène (Bordeaux)

Octobre 2007

Un extrait de copie de Constance, élève de 6^e, après une remédiation par tutorat entre élèves en éducation civique et géographie. Les compétences évaluées sont la maîtrise du socle commun (compétence 13), l'apprentissage des leçons à l'aide des mots clefs (compétence 16) la solidarité et la coformation (compétence 20)



Épisode 4 : Décloisonner, donner du sens

Article paru dans le N°459 de janvier 2008

Anne Hiribarren, Vincent Guédé

À Clisthène, un tiers du temps est consacré à l'interdisciplinarité. Les projets interdisciplinaires occupent quatre heures hebdomadaires dans l'emploi du temps des élèves et feront l'objet d'une chronique ultérieure. La présente chronique se propose d'aborder les semaines interdisciplinaires au cours desquelles la pédagogie de projet prend toute la place en mobilisant tout le collège.

L'interdisciplinarité à Clisthène vise à donner plus de sens aux apprentissages, à mettre en valeur des formes d'intelligence peu sollicitées au collège. C'est pourquoi, six fois dans l'année, nous organisons des semaines entièrement interdisciplinaires (ou SID dans le jargon de Clisthène). L'emploi du temps des élèves et des adultes est alors remanié pour répondre aux objectifs de la semaine en question.

Les objectifs

Les SID sont une composante essentielle du projet. Au moment de la genèse de Clisthène, nous nous sommes appuyés sur l'expérience importante du collège lycée expérimental d'Hérouville Saint-Clair (Calvados) en la matière pour en définir les objectifs et les premières modalités de mise en œuvre.

Ces semaines permettent d'évaluer des connaissances mais aussi des aptitudes : définir une problématique, travailler efficacement en groupe, définir une stratégie pour réaliser une production en un laps de temps donné, s'exprimer à l'oral devant un jury, exposer une démarche, rendre compte d'une expérience...

Elles sont aussi l'occasion d'ouvrir le collège sur l'extérieur : interventions de professionnels, de parents, de spécialistes, sorties.

Certains thèmes restent scolaires (ex. : *Révolutions !*, sur les différentes révolutions de l'histoire), d'autres abordent des thèmes rarement traités au collège (ex. : *L'éphémère*, centré sur la philosophie), ou encore insistent sur des problématiques éducatives et civiques (ex. : *Parcours d'immigré*, autour de l'éducation à la différence).

Donner du sens

Ces semaines permettent de donner du sens à des savoirs étudiés classiquement de façon parcellaire, éclatée, uniquement disciplinaire. Ainsi, la problématique du temps, abordée en octobre 2005 dans la SID *Voyage dans le temps*, n'a pas la même signification en histoire, en français, en arts plastiques, en éducation musicale, en sciences expérimentales ou encore en mathématiques. Faire concourir toutes ces matières sur le même sujet pendant une semaine, c'est broser un tableau riche et

complexe, plus respectueux de la profondeur d'une telle problématique. À l'aide de tous ces éclairages, l'élève bâtit un savoir plus clair, plus systémique. La production choisie (une frise chronologique géante des événements essentiels de l'histoire du monde) permet de donner du sens à cet écoulement du temps.

Une organisation formalisée

Trois adultes de la structure sont chargés d'organiser la semaine. Des questions soulevées par le thème, nous dégageons en équipe une problématique commune d'où émergeront les différents enseignements. Les cours ont lieu en début de semaine, devant des groupes définis selon les besoins : classes, groupes de dossiers...

Ensuite, les élèves sont répartis en groupes de dossier, la plupart du temps interclasses (un 6^e, un 5^e, un 4^e et un 3^e). Ces groupes sont encadrés par un tuteur, adulte de la structure. Le choix du tuteur ne se fait pas par rapport à sa spécialité d'enseignement. Les organisateurs assurent une méthodologie commune : méthodologie documentaire, fiche de suivi du groupe, mode d'emploi tuteur, grille d'évaluation des productions. Le tuteur doit s'imprégner du thème de la SID et se documenter grâce aux recherches effectuées par la professeure documentaliste afin de pouvoir guider les élèves dont il a la charge. Il doit connaître parfaitement le déroulement de la SID et les objectifs d'évaluation. Il suit ses groupes d'élèves durant les deux jours (en général) pendant lesquels les élèves doivent constituer leur dossier et préparer leur oral. Enfin, il doit pouvoir évaluer l'investissement de chaque élève, la part prise dans le travail commun, la volonté de faire avancer ou non le travail. Il est important de pouvoir repérer la répartition des tâches entre les élèves pour pouvoir évaluer la capacité du groupe à utiliser les compétences spécifiques de chacun et les synergies de groupe.

Chaque semaine aboutit pour les élèves à une production écrite et orale. La forme de ces productions varie selon le thème : dossier, carnet, soutenance du dossier, mise en scène, compte rendu...

Le plus souvent, une évaluation sommative est organisée deux jours après la SID. Il s'agit d'évaluer des savoirs et des compétences soit communs à tous les niveaux (le socle que l'on souhaite que chaque élève ait retenu après une semaine de travail), soit spécifiques à une classe en fonction des cours disciplinaires qu'elle a suivis.

Même si nous avons fortement formalisé l'organisation de ces semaines, c'est un dispositif qui nous pousse à une perpétuelle invention : choix des thèmes, réactivité à l'actualité, à des problématiques du collège, à des propositions extérieures...

Bordeaux, un exemple de semaine interdisciplinaire

Du 12 au 16 novembre 2007, nous avons vécu notre deuxième semaine interdisciplinaire de l'année : « Bordeaux, unité et diversité ». Ce thème a été choisi parce que le 28 juin 2007, Bordeaux a été classée au patrimoine mondial de l'Unesco. Événement qui nous a donné l'occasion de mieux faire connaître leur ville aux élèves et de les faire répondre aux questions suivantes : Qu'est-ce qui caractérise Bordeaux ? Comment s'est-elle construite au fil des siècles ? Comment se vit-elle dans ses différents quartiers ?

La production demandée aux élèves était l'écriture d'articles sur Bordeaux en rapport avec le thème attribué. Ces articles ont alimenté une présentation générale de la ville en format flash, qui peut donc être publiée sur le site Internet du collège. Pour cette SID, exceptionnellement, les groupes étaient constitués d'élèves de la même classe car nous avons attribué les quartiers ou les périodes historiques de Bordeaux en fonction du programme scolaire (Antiquité et quartier du Grand-Parc pour les 6^e,

Bordeaux médiéval pour les 5^e, Bordeaux XVIII^e siècle pour les 4^e, Bordeaux XIX^e, XX^e et XXI^e siècles pour les 3^e).

La production orale consistait à commenter, dans Bordeaux, un parcours déterminé par le groupe en rapport avec le thème attribué.

Le lundi, les élèves, par classe, sont sortis dans Bordeaux avec des adultes de la structure, des intervenants extérieurs (guides, architectes...) et ont déterminé le parcours qu'ils présenteraient au jury. Le mardi a été consacré aux apports disciplinaires puis à partir du mercredi et jusqu'au vendredi matin, les élèves, par groupes de dossier, ont fait des recherches, les ont synthétisées et ont écrit leurs articles.

Le vendredi, nous sommes sortis toute la journée dans Bordeaux et chaque groupe, sous forme de relais, devant un jury et leurs camarades, a présenté une visite guidée de son parcours. Ce jour-là, ni le froid qui régnait, ni les longues distances n'ont découragé nos guides amateurs !

Implication, motivation et plaisir des élèves

Nous sommes frappés très souvent par la qualité de l'implication des élèves lors des SID. La finalisation de la production et le passage devant le jury approchant, le rythme de travail s'accélère, une véritable effervescence saisit le collège : les élèves circulent à la recherche d'une dernière information, en quête d'un peu de peinture pour finaliser la page de garde du dossier... Ce sont des moments éprouvants et riches pour tout le monde, notamment pour les adultes qui sont sollicités en permanence par de nombreux élèves.

Ces semaines sont l'occasion d'un travail réel et approfondi pour la plupart des élèves. C'est le seul moment de l'année où de nombreux élèves demandent aux adultes de ne pas descendre en récréation pour avancer leur dossier ou leur production orale. Une mère d'élève nous a même adressé l'année dernière un reproche (amical) : en effet, sa fille se couche régulièrement vers une heure du matin les veilles de jury pour terminer une partie du dossier de son groupe...

Nous avons constaté que les semaines les mieux réussies, c'est-à-dire avec des productions abouties et de qualité, un travail sérieux, des acquis mesurés, sont celles qui font appel à l'imagination des élèves. Ainsi, la semaine sur le design en 2004, qui demandait la création d'un objet de design et sa défense devant jury, a été particulièrement réussie.

Des pistes de réflexion

Bien entendu, tout ne fonctionne pas au mieux lors de ces semaines. Si l'autonomie des élèves est favorisée incontestablement par le dispositif, la tentation est grande pour certains de peu travailler pendant la semaine, laissant les autres réaliser leur part de la tâche demandée. Nous essayons d'y remédier par des sujets variés (donc plus susceptibles de concerner et d'intéresser tous les élèves) ou encore par des groupes hétérogènes (classes, sexe, motivation, compétences...). Le suivi par le tuteur est bien entendu primordial. Les journées entières de travail de groupe (plus de six heures) restent cependant lourdes à assumer pour tous les intervenants : il faudra peut-être les entrecouper de séances différentes pour préserver un travail le plus efficace possible.

Organiser six semaines interdisciplinaires dans l'année, c'est risquer, comme nous l'avons constaté, de morceler les apprentissages. Mais c'est aussi une respiration essentielle des élèves dans l'emploi du temps, une parenthèse bienvenue dans le rythme classique des apprentissages.

Nos collègues de 2^{de}, parlant de nos anciens élèves, mettent souvent en avant leur grande autonomie, leur efficacité en travail de groupe et en recherche documentaire, leur maîtrise des Tice et leur aisance à l'oral. Les semaines interdisciplinaires sont un dispositif essentiel pour développer toutes ces compétences chez les élèves, avec souvent le plaisir en plus.

Anne Hiribarren, Vincent Guédé

Professeurs au collège expérimental Clithène (Bordeaux)

Novembre 2007



Place de la Bourse, façades du XVIII^e siècle qui tentent de se refléter dans le miroir d'eau troublé par une danseuse...

Épisode 5 : Conseiller

Article paru dans le N°460 de février 2008

Anne Hiribarren, Vincent Guédé

Redonner tout son sens au mot conseil dans le dispositif du conseil de classe, en faire un véritable moment pédagogique, repenser le bulletin, élaborer des contrats trimestriels : nous sommes au cœur de l'action pédagogique à Clithène.

Lundi après-midi, 16 heures, dans une salle de classe à Clithène. Autour de la table : les professeurs, l'équipe de direction, un parent d'élève, la déléguée de la classe de 6^e. Mais aussi : trois élèves de 6^e du groupe de tutorat n° 6, leur délégué et surtout Jeanne dont le conseil de classe commence. En effet, à Clithène, chaque élève assiste à ce moment clé du trimestre. Au mur, est projeté son bulletin.

C'est à elle de prendre la parole pour faire un premier bilan de son trimestre, en termes de travail, de résultats, d'implication dans la vie du collège. Élève déjà timide, elle est impressionnée devant cette assemblée. Jean-François Boulagnon, responsable de la structure, l'encourage : « *Tu peux, si tu le veux, lire le bilan que tu as rédigé sur le bulletin.* »

Jeanne se lance : « *Un début de trimestre moyen mais la fin s'est bien passée et je travaille bien à la maison. J'ai un bon comportement.* »

C'est ensuite à Nawel, déléguée de classe, de prendre la parole :

« *Jeanne bavarde un peu mais pas toujours, elle ne lève jamais le doigt, je pense qu'elle devrait demander plus souvent de l'aide.* » Les délégués ont souvent recours à une syntaxe compliquée pour faire preuve d'honnêteté tout en gardant une parole positive. Nawel s'en sort à merveille et obtiendra une compétence verte pour son rôle trimestriel : ses bilans sont clairement exposés, elle a pris des notes et présente des synthèses pertinentes sur chaque élève.

— *Quelle est son attitude en aide au travail ?* Demande Pierre-Jean Marty, membre de la direction.

— *Elle a du mal à se mettre au travail. En temps de bilan, on ne l'entend pas souvent,* répond Anthony, le délégué du groupe de tutorat.

C'est alors à Nadine Coussy-Clavaud, la tutrice de Jeanne, de s'exprimer. Adulte référente de l'élève, elle commente son attitude en aide au travail, son comportement en dehors de la classe, son implication dans la vie du collège et sa participation au temps de bilan du vendredi matin :

« *Jeanne, tu as conscience que les débuts ont été assez difficiles mais tu sembles t'investir un peu plus. Cependant, l'aide au travail n'est pas assez efficace car tu bavardes et tu rêves trop. Ta prise de parole reste trop discrète, tu dois vraiment t'engager davantage dans le groupe de tutorat et dans ton travail.* »

Un bulletin trimestriel en quatre pages

Jean-François Boulagnon prend le relais pour commenter le bulletin de Jeanne et en faire une synthèse. Sur la première page, le bilan des compétences de travail et des compétences sociales du premier trimestre. Le jeu des couleurs (rouge : non acquis, orange : en cours d'acquisition et vert : acquis) permet de comparer d'un seul coup d'œil l'évaluation de l'élève (colonne de gauche) et celle des adultes (colonne de droite). Jeanne estime maîtriser les principales compétences de travail (*j'ai mon matériel, je travaille en classe, je suis attentive, je fais mon travail personnel...*). Or, le bilan de l'équipe lui renvoie un constat plus réservé : elle a encore des progrès à faire

puisque toutes ces compétences sont en cours d'acquisition. L'écart est encore plus flagrant en ce qui concerne la compétence *je suis un élément moteur et engagé dans le groupe de bilan*. Elle est verte pour Jeanne, rouge pour l'équipe. Une première piste est donnée pour aider Jeanne à progresser : prendre la mesure du travail qui lui est demandé car elle a sous-estimé l'implication qu'on attendait d'elle.

Jean-François Boulagnon passe à la deuxième page du bulletin, celle qui concerne les cours disciplinaires. « L'ensemble des professeurs s'accorde sur une certaine passivité en classe et un travail personnel qui manque de régularité. » Chaque enseignant a évalué Jeanne selon cinq compétences spécifiques à sa discipline. Ainsi, on peut voir que Jeanne maîtrise l'addition et la soustraction des nombres décimaux mais obtient souvent rouge en apprentissage des leçons.

La troisième page du bulletin fait le bilan des temps interdisciplinaires : Jeanne rencontre des difficultés dans les projets et les semaines interdisciplinaires car elle manque d'autonomie et a du mal à s'organiser. Sur la quatrième page, celle des ateliers de l'après-midi, les appréciations et les couleurs sont contrastées : Jeanne réussit en technologie mais rencontre des difficultés en EPS.

La grande variété des regroupements d'élèves et des types d'activités, l'évaluation par compétences permettent de dresser un profil précis de l'élève en détectant ses points faibles et en mettant en valeur ses points forts.

Toujours conseiller

Comme dans un conseil de classe classique, les adultes peuvent ensuite prendre la parole. Mais dresser un bilan ne suffisant pas, nous nous sommes donc imposé deux règles intangibles : nous devons toujours nous adresser directement à l'élève, et chaque intervention doit contenir au minimum un conseil concret, compréhensible par l'élève et qui peut être réalisable rapidement. Ainsi, nous évitons les « Tu dois travailler plus » ou encore « Trimestre moyen », pour préférer « Tu dois revoir tes leçons tous les soirs en les reformulant avec les mots clefs », « Prends la parole au moins deux fois pendant chaque cours », ou « Revois le discours direct et indirect »... Tous ces conseils précis dessinent la feuille de route de Jeanne pour le trimestre suivant. Elle repartira donc du conseil de classe avec son contrat trimestriel sur lequel sont notés les engagements qu'elle prend pour progresser. Pour le deuxième trimestre, son contrat sera le suivant :

- S'engager dans la vie du collège et dans le travail.
- Être plus exigeante sur le travail personnel.
- Intervenir et prendre la parole au moment de la correction des exercices et du rappel des cours précédents.
- Apprendre plus régulièrement les leçons.
- Montrer à sa tutrice le travail effectué en groupe de tutorat.

Tous les élèves de Clithène bénéficient d'un tel contrat : quels que soient ses résultats, chaque jeune doit encore progresser. Les engagements ne sont, bien entendu, pas les mêmes. Un élève en difficulté aura le plus souvent des consignes simples à respecter (attention en classe ou encore régularité du travail). Un élève qui réussit très bien devra souvent insister sur la solidarité et la coformation, deux valeurs essentielles à nos yeux.

Le bulletin est remis en mains propres aux parents

Le bulletin, le contrat trimestriel étant des dispositifs assez complexes, nous les remettons toujours en mains propres aux parents. Concrètement, le tuteur reçoit chaque famille pendant une demi-heure en moyenne en présence de l'élève. C'est le moment de faire le point sur le trimestre, sur les progrès, les efforts à réaliser. C'est un moment essentiel de la coéducation : parents, élève et tuteur prennent ensemble des décisions importantes pour faciliter les progrès et officialiser le contrat trimestriel.

Souvent, cet entretien permet de mieux comprendre les difficultés de certains élèves. Ainsi, un élève de 5^e ne fait presque jamais ses devoirs. Quand Vincent Guédé, son tuteur, reçoit sa mère, celle-ci lui explique ses difficultés à aider son fils à la maison. Ils conviennent alors tous les deux de l'inscrire à l'aide aux devoirs organisée tous les soirs par le centre d'animation du quartier.

Des dispositifs très efficaces

Retrouvons Jeanne. Dans la semaine qui a suivi le conseil de classe, elle a réagi, elle s'est montrée plus active en aide au travail, ayant à cœur de mieux s'organiser. Elle prend la parole en classe comme cela lui a été demandé. Anne Hiribarren raconte : « Jeanne est venue tous les jours me demander le bilan d'une évaluation, consciente qu'elle avait davantage travaillé et impatiente de connaître ses résultats. Deux compétences sur cinq étaient rouges mais je lui ai expliqué qu'elle était vraiment sur la bonne voie, que ses efforts étaient visibles et porteraient leurs fruits s'ils étaient suivis. »

Ce nouvel engagement de Jeanne est vraiment positif et découle directement de ce qu'elle a entendu en conseil de classe.

Le bulletin et le conseil de classe font partie des dispositifs dont nous sommes les plus fiers car la parole posée des adultes, la présence des élèves et la volonté de donner des pistes précises pour progresser produisent des résultats rapides et réguliers.

Émettons cependant une réserve : le conseil de classe dure en moyenne trois heures. C'est long, et la présence des élèves nous oblige à libérer leurs camarades sur du temps scolaire. Ceci ne nous satisfait pas même si depuis cette année nous leur donnons du travail supplémentaire. Nous sommes encore à la recherche d'une solution plus équilibrée. Toutefois, celle-ci ne passera pas par une réduction du temps de conseil de classe, c'est un dispositif trop précieux à Clithène !

Anne Hiribarren, Vincent Guédé

Professeurs au collège expérimental Clithène (Bordeaux)

Décembre 2007

Cet extrait de la deuxième page du bulletin trimestriel de Jeanne présente ses compétences aux cours disciplinaires ainsi que les appréciations des professeurs. Aucune note, car depuis le début de l'année, les 6e ne sont évalués que par compétences.

Cours disciplinaires

	Maîtriser l'orthographe dans le cadre d'un exercice préparé	Analyser un conte	Rédiger un conte	Maîtriser la conjugaison des temps du récit	Apprendre les nouvelles notions	Appréciation (résultats, efforts fournis, conseils pour progresser)
Français (A. HIRIBARREN)	EC	NA	EC	NA	NA	Des difficultés à l'écrit. Tu peux progresser mais tu manques d'énergie dans le travail. Sois plus active en cours. Apprendre une leçon est plus facile quand on a participé à son élaboration. Arrête tout bavardage pour être capable de synthétiser ce qui est dit et pour respecter plus rigoureusement les consignes.
	Je prélève des informations dans un document	Je situe dans l'espace	Je maîtrise les connaissances du socle commun	Je connais et j'explique les notions importantes à l'aide de mots clefs	Je suis solidaire avec les autres (co-formation)	Appréciation (résultats, efforts fournis, conseils pour progresser)
Histoire Géographie Education civique (V. GUÉDÉ)	EC	NA	EC	NA	-	Tu as fait un trimestre correct, mais tu n'es pas assez active en cours en raison de nombreux bavardages qui t'empêchent de comprendre au mieux la leçon. Conseils : cesse tous tes bavardages et apprends plus régulièrement tes leçons (quelques minutes tous les soirs à l'aide des mots clefs et du plan), notamment les dates.
	Prise de parole en continu	Prise de parole en interaction	Compréhension orale	Compréhension écrite	Expression écrite	Appréciation (résultats, efforts fournis, conseils pour progresser)
Anglais LV. A (Y. BENZOUBAIR)	NA	NA	EC	EC	EC	Ensemble irrégulier par manque de participation et de concentration. Tu te disperses vite. Tu dois améliorer ta qualité d'écoute et rester concentrée tout au long du cours pour améliorer tes compétences pour le trimestre prochain.

Épisode 6 : Coéduquer et responsabiliser

Article paru dans le N°461 de mars 2008

Anne Hiribarren, Vincent Guédé, Thierry Malewicz

À Clichthène, pour diminuer la violence et individualiser les parcours, nous sommes partis de l'idée que tous les adultes de l'établissement sont des éducateurs. Les élèves sont aussi associés au maximum à la vie de l'établissement.

Comme nous l'avons déjà dit dans une précédente chronique, une journée à Clichthène commence par un temps d'accueil d'une demi-heure, destiné à préparer en douceur les élèves aux apprentissages. Observons la scène : le professeur d'anglais est chargé des absences. Il assiste le pointage des élèves et appelle les familles des absents. Le professeur d'histoire géographie se trouve dans la cour pour surveiller les élèves. Le responsable de la structure encadre les élèves en salle informatique, le professeur de technologie anime un pôle guitare. La présence des professeurs lors de ces temps intermédiaires est fondamentale pour une meilleure connaissance des élèves. Ces tâches sont bien sûr comptées dans l'emploi du temps : le travail éducatif de l'enseignant est donc reconnu dans un cadre institutionnel.

Pendant le temps d'accueil, un petit-déjeuner est proposé. Cette semaine, c'est le groupe de tutorat n° 8 qui est chargé de le préparer. Avec l'aide d'un parent d'élève, Charlotte, Alexandre et Devaki préparent le chocolat, le thé, tartinent les biscottes. Quant à Philippe et Romain, ils ramassent les papiers dans la cour. Il s'agit de faire participer les élèves à la vie matérielle, fonctionnelle de la structure pour développer des situations concrètes de responsabilité dans la petite société du collège.

Observons encore : Sébastien se présente dans la maison des personnels pour venir chercher le ballon pour ses camarades, Léa réalise des photocopies pour Aminata qui était absente depuis trois jours, Claire vient chercher l'appareil photos pour « couvrir » la visite d'une équipe de France 2. La responsabilisation des élèves n'est donc pas réservée aux seuls délégués de classe : il faut que tous les élèves expérimentent des situations concrètes de citoyenneté et de coopération. Pour cela, chaque trimestre, les élèves s'inscrivent à un rôle d'entraide, d'animation ou d'écoute : ce sont les rôles éducatifs. Les élèves choisissent ce rôle dans une liste préétablie mais peuvent aussi en proposer de nouveaux. Citons quelques exemples : messenger, responsable de la sécurité sur le trajet de la cantine, responsable des photocopies pour les élèves absents, documentaliste, journaliste, responsable de l'affichage, responsable du matériel sportif aux récréations... Ces rôles permettent aussi aux élèves d'être délégués de classe ou de groupe de tutorat au moins deux fois dans les quatre années du collège.

Signalons que tous ces rôles (rôle éducatif et participation aux tâches matérielles sur le temps d'accueil) sont évalués dans le bulletin sous forme de compétences.

Le suivi éducatif n'est pas réservé au CPE et à la vie scolaire. Comme nous l'avons déjà écrit, chaque élève fait partie d'un groupe de tutorat. Celui-ci comprend une douzaine d'élèves (trois élèves de chaque niveau, de la 6^e à la 3^e) sous la responsabilité d'un adulte de l'établissement, le tuteur.

Éduquer : une des missions principales du tuteur



Un temps de bilan avec Vincent Guédé et les élèves de son groupe de tutorat.

© photographie de Marie Lapeyre, classe de 4^e

Nous pouvons présenter le tuteur comme le médecin référent au collège. C'est l'adulte de l'établissement qui connaît le mieux l'élève, il est l'interface entre l'élève, les adultes de l'équipe, les parents et éventuellement les intervenants extérieurs (éducateur, assistante sociale...). Tout ce qui concerne l'élève doit passer par lui, ce qui permet une grande cohérence des actions

entreprises. Bien entendu, comme le médecin généraliste, il passe la main quand le sujet est trop technique. Ainsi, si un parent s'inquiète des résultats de son enfant en mathématiques, il rencontre le tuteur qui l'orientera si besoin est vers son collègue mathématicien.

Un problème éducatif, survenu au mois de décembre 2007, illustre bien certains principes éducatifs suivis à Clithène. Le père d'Ylan, élève de 6^e, téléphone à Vincent Guédé, tuteur de son enfant. Il lui signale que son fils a amené des bonbons à l'école sous la menace d'un camarade de classe. Notre réaction est, par principe, la plus rapide possible : à la récréation suivante, Ylan est entendu par son tuteur, ainsi que certains de ses camarades. Les faits étant précisés, Loïc (appelons-le ainsi) est convoqué par Marc Chaigneau, son tuteur, accompagné par Vincent Guédé. Après quelques minutes de dénégations, il reconnaît les faits, mais à l'évidence ne comprend pas la gravité de son acte. Pour lui, obtenir quelques bonbons par la menace est un jeu sans conséquences : « Je n'allais pas le taper », affirme-t-il.

Bien entendu, ce n'est pas gravissime : il n'a pas attendu son camarade à la sortie du collège avec un couteau pour lui voler son blouson ! Mais l'un des invariants de prévention de la violence est de réagir rapidement au moindre acte de violence et d'appliquer systématiquement une sanction appropriée et individualisée.

Pour résumer brutalement, nous pourrions dire que Loïc a pris trois jours d'exclusion. C'est vrai, mais cela cacherait tout le parcours éducatif mis en place. Dans un premier temps, Loïc et Ylan se sont parlé, en présence de leurs tuteurs respectifs. Il s'agissait de faire comprendre à Loïc que la menace « en l'air » avait vraiment touché Ylan puisque celui-ci avait même volé de l'argent à ses parents pour lui payer les bonbons réclamés. Loïc est ensuite passé en commission disciplinaire en présence de sa mère et de tous les adultes de l'équipe. Un rappel à la loi a été effectué. Une discussion s'est engagée avec la mère. Celle-ci nous a d'ailleurs appris que son fils avait rédigé de lui-même une lettre d'excuses. La sanction : une exclusion internée (dans le collège mais hors de la classe) de trois jours avec l'obligation de réaliser un exposé sur le racket à présenter à ses camarades le mois suivant.

Pour les faits plus graves, nous avons noué un partenariat avec le centre social et le centre d'animation du quartier. L'élève exclu passe la moitié de la journée dans la structure à réaliser des activités d'intérêt général, et l'autre moitié à la maison avec des devoirs donnés par les professeurs. Ainsi, il est très rare qu'un de nos élèves soit laissé à lui-même pendant une exclusion.

Créer des espaces d'échanges et de dialogue

Chaque semaine, le vendredi de 11 h 20 à 12 h 30, les élèves se retrouvent en temps de bilan avec leur tuteur. Les élèves endossent à tour de rôle les rôles d'animation.

Cette semaine, dans le groupe de tutorat 3, Mathias se charge de lire l'ordre du jour préparé à l'avance par le CPE, Camille de distribuer la parole, Mathieu est le garant de la bonne communication et Lancelot le gardien du temps.

Les premières minutes sont consacrées à la transmission des informations générales : documents à distribuer, à récupérer, fonctionnement, rappels ou autres. Ces informations sont inscrites dans le porte-revues et doivent être signées par la famille. Le tuteur se charge de vérifier régulièrement les signatures.

Cette première partie terminée, Camille lance le bilan de la semaine : chaque élève prend la parole devant le groupe et décrit avec ses mots sa semaine. Le but est d'aller au-delà du simple « ma semaine s'est bien passée ». Le tuteur ou d'autres élèves réagissent aux propos tenus et cela permet de faire un point sur le ressenti des élèves. Chacun s'exprime sur la dernière évaluation faite, sur un problème survenu en classe... L'encadrement du tuteur permet de dépasser certaines réactions irraisonnées (« ce n'est pas juste », « le prof l'a fait exprès », « le prof ne m'aime pas »...) et l'apport des autres élèves relativise et dédramatise les faits. C'est un temps fort de notre pédagogie car il donne la parole à tous les élèves même les plus timides.

Ce deuxième temps terminé, Mathias lance le débat. Cette semaine, nous avons choisi de discuter du racket en liaison avec l'incident survenu entre Ylan et Loïc. Nous avons voulu en parler avec l'ensemble de la structure pour bien expliquer ce qu'est le racket, attirer l'attention des élèves sur ce qui le distingue d'une simple demande. Lors de ce débat, Camille a bien du mal à faire respecter la prise de parole, chacun voulant s'exprimer. Sébastien trouve que « c'est pas du racket, on se parle toujours comme ça ! », Julie pense qu'au contraire « c'est grave et qu'on peut choisir à qui on donne des bonbons », Christina découvre ce que signifie le racket et Jimmy n'a pas tout compris et demande une nouvelle explication. Anne-Sophie se charge de la reformulation. Ces échanges sont un véritable exercice appliqué de débat argumenté, ils permettent à chacun d'avoir une réflexion construite sur sa propre citoyenneté et de recadrer certains *a priori* ou idées préconçues. Ils peuvent également être utilisés pour réagir sur un point d'actualité ou encore pour faire passer des notions d'éducation civique comme lors des élections présidentielles, occasion d'une discussion sur le fonctionnement de nos institutions. Les notions de groupe et de respect mutuel s'en trouvent renforcées.

Il est déjà 12 h 30, l'heure de déjeuner, Lancelot arrête la discussion. En sortant de la classe, Yseult confie à son tuteur : « Monsieur, c'est vraiment pas gentil ce qu'il a fait Loïc. »

Nous avons encore des travaux importants à réaliser dans le domaine éducatif. Le suivi des sanctions est parfois trop approximatif. Ainsi, le travail de Loïc sur le racket n'est pas complètement finalisé deux mois après les faits, son tuteur n'a pas fait le point avec lui et l'exposé n'a pas encore été inscrit à l'emploi du temps de la classe. De même, la réflexion sur une échelle indicative des sanctions, maintes fois évoquée, n'a pas encore eu lieu.

L'un des points forts de l'éducatif à Clithène reste le rôle du tuteur. Des liens forts se tissent entre celui-ci et ses tutorés, ainsi qu'avec les parents. Deux preuves parmi d'autres : la première question posée à un élève fautif est invariablement : « Qui est ton tuteur ? » Et le premier adulte au courant des bonnes notes d'un élève est aussi le plus souvent son tuteur. Curieusement, il est plus difficile parfois de connaître les mauvaises notes !

Anne Hiribarren, Vincent Guédé, Thierry Malewicz

Professeurs au collège expérimental Clithène (Bordeaux)

Janvier 2008



Épisode 7 : Apprendre ensemble

Article paru dans le N°462 d'avril 2008

Anne Hiribarren, Vincent Guédé

Les projets interdisciplinaires sont inscrits à l'emploi du temps des élèves à raison de quatre heures par semaine. Ils représentent avec les semaines interdisciplinaires un tiers du temps pédagogique à Clithène.

Pourquoi l'interdisciplinarité ?

Tout d'abord, pour donner du sens aux apprentissages. Il ne s'agit pas de remplacer l'approche disciplinaire des connaissances et des savoir-faire, qui répond à un besoin bénéfique de spécialisation, mais plutôt de la compléter. L'interdisciplinarité cherche à apporter des réponses aux écueils traditionnels des enseignements disciplinaires : la recherche de compréhension et de sens, la construction d'une approche plus authentique du monde qui est, par essence même, interdisciplinaire. Prenons une recette de cuisine, un gâteau au chocolat si vous le voulez : en la recherchant, je fais œuvre de documentation ; en la lisant, j'exerce mon français ; en calculant les proportions, voici les mathématiques ; les arts plastiques ? La mise en volume du gâteau ! Et, me direz-vous, s'il est empoisonné, est-ce de l'histoire ? Ce monde interdisciplinaire, nous le découpons dans des tranches disciplinaires au collège, à charge des élèves de leur trouver du sens. Les projets ont pour but de retrouver cette interdisciplinarité. Ils mettent aussi en valeur des formes d'intelligence délaissées ou peu sollicitées, comme l'intelligence interpersonnelle, assimilable au travail de groupe, qui permet la construction de savoirs dans la confrontation des points de vue et la négociation.

Enfin, à travers l'interdisciplinarité, nous pouvons évaluer non seulement des connaissances, mais également des aptitudes : définir une problématique, travailler efficacement en groupe, réaliser une production dans un laps de temps donné, s'exprimer à l'oral devant un public, être capable d'argumenter à l'oral, exposer une démarche, rendre compte d'une expérience scientifique, etc.

Nous avons donné une place essentielle à l'interdisciplinarité puisqu'elle représente environ un tiers du temps pédagogique : quatre heures hebdomadaires pour les projets interdisciplinaires et une semaine interdisciplinaire environ toutes les six semaines de cours (voir l'épisode quatre de cette chronique, *Décloisonner, donner du sens*). Au cours de sa scolarité, un élève à Clithène aura fait plus de soixante projets interdisciplinaires et vingt-quatre semaines interdisciplinaires. Nous profitons des projets pour faire passer une partie importante de notre contenu disciplinaire : les projets sont donc obligatoires pour les élèves. Il ne s'agit pas généralement d'un approfondissement de notions déjà vues en cours disciplinaires, mais bien d'apprentissages nouveaux et indispensables pour suivre les programmes.

La préparation a lieu bien en amont

Concrètement, il s'agit de mettre en relation deux ou plusieurs disciplines, aux niveaux didactique et pédagogique, pour répondre à une problématique commune, pendant deux à huit séances de deux heures. Les disciplines coopèrent et interagissent autour d'un projet commun. Si les apports d'une des disciplines engagées viennent à manquer, le projet n'a plus de sens et devient irréalisable.

Pour élaborer les projets, il fallait connaître les points communs entre les différentes disciplines. Pour cela, nous avons élaboré en 2002 les grilles d'objectifs disciplinaires, synthétisant en tableaux les contenus et objectifs de toutes les disciplines pour toutes les classes du collège.

Puis, chaque année, pendant la semaine de préparation à la rentrée, nous faisons le point sur les projets : ceux que nous reconduisons parce qu'ils marchent bien, ceux qui n'ont pas fonctionné, ou encore ceux que nous modifions légèrement, par exemple en changeant la production finale. Ainsi, les élèves de 3^e pour le projet *Les progrès de la génétique*, rédigeaient l'année dernière une nouvelle de science-fiction dans laquelle ils réinvestissaient leurs connaissances scientifiques ; cette année, ils devront rédiger un texte argumentatif. Autre exemple : le projet *Cris de guerre*, mené aussi en classe de 3^e, débouchait l'année dernière sur une mise en scène de monologues de poilus. Cette année, il est remplacé par *Scénario des tranchées* pour lequel on devine aisément le type de production.

C'est aussi le cas cette année pour le projet *les volcans*, mené en 4^e. L'année dernière, les élèves devaient produire une explication scientifique orale, cette année ils rédigeront des textes explicatifs sur des pages web.

Des productions concrètes

La production attendue est importante et pour que le projet soit réellement interdisciplinaire, il faut que toutes les disciplines concernées soient indispensables à sa réalisation. C'est elle qui donne du sens aux apprentissages et qui grave les savoirs dans les mémoires de nos élèves. Il n'est pas étonnant par exemple que les 6^e de l'année dernière se souviennent aussi bien des principales scènes de la Bible : ils ont réalisé un roman-photo, jouant eux-mêmes les personnages. Le parc Rivière voisin est devenu le temps du projet notre jardin d'Éden ! L'aspect créatif des productions est le garant d'une implication et d'une motivation certaines. Il est dommage que le nombre important de projets ne nous donne pas toujours l'occasion de finaliser complètement certaines productions car celles-ci sont très souvent de grande qualité.

Les plages de projets donnent une grande souplesse à l'emploi du temps et nous permettent d'être réactifs à des sujets d'actualité, à des propositions des structures culturelles du quartier. Cette année, la bibliothèque du Grand-Parc met l'accent sur l'histoire de la musique. Nous avons donc organisé avec elle un projet autour de l'histoire du rock. Les élèves de 4^e ont rencontré un plasticien avec lequel ils ont créé des pochettes de vinyles respectant les caractéristiques des grands courants musicaux. L'intervention du plasticien a bien entendu été relayée en arts plastiques. Ainsi, le travail engagé peut être poursuivi et débouchera sur la rédaction des chansons de l'album en français.

Une organisation rigoureuse

Bien sûr, tous ces projets demandent une certaine organisation. Ainsi, une fois que tous les enseignants se sont réunis en début d'année pour choisir les contenus, ils rédigent une fiche théorique sur laquelle sont précisés les objectifs disciplinaires, les compétences évaluées, le nombre nécessaire de séances pour chacun des projets. Un adulte de la structure (cette année, c'est Marc Chaigneau, professeur de mathématiques) est chargé de les coordonner et de proposer un planning trimestriel. Cette programmation demande de la méthode car certains professeurs peuvent participer à plusieurs projets sur la même semaine. Il faut donc organiser l'intervention de chacun en respectant la progression des séances, les temps d'apport disciplinaire et les temps de production où une co-intervention est souvent nécessaire. C'est le cas aujourd'hui, en classe de 5^e pour la deuxième séance des *Fables géométriques*. Ce jeudi 14 février 2008, les élèves sortent de leur classeur de projet une fiche sur laquelle sont inscrites les disciplines concernées par le projet, les objectifs

disciplinaires, la production attendue et le contenu des séances. Aujourd'hui, ils inscrivent les objectifs suivants : *comprendre la langue de La Fontaine, simplifier des photos d'animaux pour les créer en volumes*. La classe se sépare alors en deux groupes. L'un d'eux reste avec Anne Hiribarren, professeure de français. Les élèves, par binômes, se plongent dans leurs dictionnaires pour éclairer le sens des *Fables de la Fontaine* qui leur ont été distribuées. En effet, ils devront produire une réécriture d'une fable de La Fontaine à la manière de Pierre Perret. Le préalable est donc de bien comprendre le contenu des textes à réécrire. Dans la salle d'arts plastiques, Nadine Coussy-Clavaud et Marc Chaigneau, respectivement professeurs d'arts plastiques et de mathématiques encadrent l'autre partie de la classe. Les élèves simplifient des dessins d'animaux et créent des volumes simples car ils devront mettre en scène leur texte à l'aide d'animaux géométriques.

Signalons que chaque enseignant à la fin de la séance évalue la compétence mise en œuvre sous forme de compétence. Seule la production finale donnera lieu à une note. Il est possible pour d'autres projets de prévoir des évaluations disciplinaires finales ou intermédiaires pour faire un point sur les acquis. Prenons pour exemple le projet *Les mots du corps*. Les élèves doivent rechercher des expressions liées au corps, connaître leur sens puis dessiner un personnage loufoque puisqu'il compilera plusieurs de ces expressions prises au sens propre (avoir l'estomac dans les talons veut dire avoir faim mais le personnage crée se retrouvera réellement avec un estomac dans les talons!) Lors de la troisième séance, Anne Hiribarren, professeure de français, prévoit une évaluation intermédiaire pour vérifier la connaissance du sens des expressions choisies pour la réalisation de la production.

Gain de temps et de sens

Parmi les difficultés que nous rencontrons, citons le casse-tête que représente un planning rassemblant 11 disciplines sur environ 60 projets sur 4 niveaux, sur des durées différentes sans oublier les contraintes pédagogiques et de progression. Forcément, avec les divers retards, les projets de fin d'année ont du mal à voir le jour... Paradoxalement, les pédagogies plus actives peuvent parfois dévaloriser les projets aux yeux des élèves : il est courant en début d'année que certains élèves de 6^e n'apprennent pas assez sérieusement les apports disciplinaires donnés en projets. La vue de la page complète qui leur est consacrée dans le bulletin trimestriel suffit souvent à remettre les choses en place.

On nous demande souvent si les projets interdisciplinaires ne nous font pas perdre de temps. Au contraire, ils nous permettent de décloisonner des savoirs, d'harmoniser la progression chronologique de nos programmes, d'évaluer des compétences transversales telles que la capacité à travailler en groupe, à communiquer ses connaissances à l'écrit ou à l'oral. Et puis il y a tellement d'objets d'apprentissages communs à plusieurs disciplines ! Prenons le mythe d'Osiris. Il est abordé en 6^e en histoire et en français. Plutôt que chaque professeur l'expose de son côté, autant le travailler ensemble. C'est bien entendu du temps de gagné, mais surtout c'est une vision plus riche du mythe, surtout si nous l'abordons en co-intervention.

Les élèves sont unanimes : les cours dont ils se souviennent le mieux sont les cours interdisciplinaires, projets ou semaines. Et c'est déjà beaucoup !

Anne Hiribarren, Vincent Guédé

Professeurs au collège expérimental Clithène (Bordeaux)

Février 2008



Épisode 8 : Mettre chaque élève en position de réussite

Article paru dans le N°462 de mai 2008

Anne Hiribarren, Vincent Guédé

Innover pendant la classe, vouloir faire progresser chaque élève par la différenciation pédagogique nous donne le sentiment d'être au cœur de notre travail d'adultes et d'enseignants. La réflexion sur les pratiques concrètes de différenciation se poursuivra dans un prochain épisode.

Depuis les débuts de Clithène, l'essentiel de nos efforts a porté sur les modifications dans la structure, l'organisation, l'éducatif, les relations avec les élèves. Comme nous l'avons déjà évoqué dans le premier épisode de cette chronique, nous avons ressenti le besoin d'axer le travail de cette année sur la pédagogie, et plus spécialement sur la différenciation pédagogique.

La différenciation n'est pas une pédagogie au rabais

Comme de nombreux pédagogues (dont des rédacteurs des *Cahiers* qui se reconnaîtront aisément!), nous assignons deux objectifs à la différenciation pédagogique. Le premier est de permettre à chaque élève de progresser. Bien entendu, nous voulons aider les élèves les plus en difficulté à s'en sortir, mais aussi pousser encore plus loin les élèves qui réussissent déjà très bien : la différenciation n'est pas réservée aux décrocheurs. Le deuxième principe est de faire acquérir les objectifs essentiels (ou objectifs noyaux, ou socle commun, chacun choisit ses mots...) à tous les élèves. La différenciation n'est donc pas une pédagogie au rabais, son but n'est pas d'apprendre moins mais d'apprendre mieux.

Face à ces deux objectifs ambitieux, un moyen essentiel : mettre chaque élève en position de réussite.

Un préalable : évaluer par compétences

Pour différencier, encore faut-il connaître les difficultés et les réussites des élèves. Devons-nous tenir compte du « niveau » de l'élève ? En d'autres mots, que signifie une note, *a fortiori* une moyenne ? Pourquoi un élève a-t-il 10/20 de moyenne ? A-t-il mal appris ses leçons ? Ou mal compris les consignes ? Ou encore ne maîtrise-t-il pas certains savoir-faire essentiels ? Prenons Bilal, élève de 5^e, qui a 10,6/20 de moyenne générale en français au deuxième trimestre. Devons-nous le mettre dans un groupe de « moyens » pour apprendre une leçon en vue de l'évaluation ? Or, son problème n'est pas l'apprentissage des leçons – qu'il maîtrise bien – mais la justification des réponses lors d'exercices d'analyse de texte. En le mettant dans ce groupe, il réalise un exercice inutile car trop simple, nous le dévalorisons et nous le cantonnons pour longtemps dans son « niveau ». Nous qui voulions le faire progresser !

L'évaluation par compétences s'est donc imposée à nous pour établir un diagnostic plus fin des capacités des élèves. Dans chaque matière, nous avons établi depuis six ans une liste de compétences, peu nombreuses (une vingtaine par matière), et le plus souvent interdisciplinaires ou transdisciplinaires. Régulièrement, nous évaluons ces compétences, selon un code couleurs simple qui comprend le rouge (compétence non acquise), l'orange (compétence en cours d'acquisition) et le vert (compétence acquise). Actuellement, à l'instar de certains collègues (comme les enseignants de mathématiques du collège du Pont de la Maye près de Bordeaux), nous réfléchissons à l'adoption d'un quatrième niveau, le vert-vert (compétence définitivement acquise).

Un questionnement différencié

Mardi 4 décembre 2007, 14 h 30, classe de 3^e. Nous sommes au cœur du cours d'histoire sur l'URSS de Staline. Sujet du moment : le goulag. « Qui est rouge en commentaire de texte ? » demande Vincent Guédé, le professeur. Un seul élève lève le doigt. Il reçoit un exercice spécifique, à sa portée. Les dix-sept élèves orange sur cette compétence puis les cinq verts doivent eux aussi réaliser leur propre exercice. Il s'agit d'un questionnement différencié : à chaque couleur dans une compétence correspondent des questions particulières. Les élèves en rouge ont des consignes plus simples ou plus guidées, pour éviter de les mettre en échec dès le début. Les élèves en orange ont l'exercice classique, celui que l'on donne dans un cours normal. Enfin, les élèves en vert doivent réaliser un travail plus ambitieux. Comme dans cet exercice les réponses attendues ne sont pas les mêmes (voir ci-contre le questionnement), chaque « groupe » répondra à tour de rôle. Clément, le seul rouge en commentaire de texte, est tout étonné d'être interrogé en premier, et plus encore que la classe soit attentive car elle a besoin de sa réponse pour comprendre le cours. Les oranges, par la suite, se bousculent pour intervenir sur un exercice à leur portée. Les verts, enfin, peuvent faire avancer rapidement la classe grâce à leur travail plus synthétique.

Avec un peu d'habitude, ce dispositif est très rapide à mettre en place. Une anecdote le montre. Un autre cours d'histoire, en 5^e cette fois-ci, ne se passe pas bien : les élèves sont dissipés, les bavardages et activités annexes fleurissent... Bref, l'ambiance n'est pas au travail. « *Je voyais arriver avec un peu d'inquiétude le dernier exercice de la séance, l'analyse du très passionnant schéma de l'organisation de l'empire carolingien* » raconte Vincent Guédé. « *Mon questionnement classique était voué à l'échec. J'ai donc décidé d'élaborer en direct un questionnement différencié, que j'inventais au fur et à mesure que je l'écrivais au tableau. Et là, retournement spectaculaire de l'ambiance : tous les élèves se sont mis au travail, les doigts se levaient en rafale pour demander de l'aide. Mieux, 5 ou 6 élèves, ayant fini l'exercice « orange » qui leur était attribué, m'ont demandé de réaliser celui prévu pour les verts. Lors de la mise en commun, j'ai systématiquement demandé à un élève de critiquer la réponse faite par son camarade, ce qui a été fait avec beaucoup de sérieux.* » Et de conclure : « *Ces deux minutes de réflexion pour réaliser le questionnement différencié ont totalement changé l'ambiance de la fin du cours.* »

À l'expérience, ce dispositif très simple est très précieux. Il nous permet de ne pas couler les rouges dans une compétence, tout en leur apprenant les méthodes par un cheminement plus guidé que d'habitude. Nous pouvons aussi poser des questions beaucoup plus complexes aux verts, de celles que l'on n'osait plus poser de peur de perdre la plupart des élèves. Les oranges, eux, ont un questionnement plus classique, mais toujours utile. Nous essayons donc de mettre chaque élève en position de réussite pour, comme écrit plus haut, permettre à chacun de progresser.

La solidarité, une valeur essentielle

Quand nous animons des formations sur le sujet, de nombreux collègues s'étonnent que nous demandions tout haut les couleurs à une compétence, voire que nous les affichions au tableau. Les élèves ne se moquent-ils pas de leurs camarades? À Clithène, depuis le début, nous croyons fortement aux valeurs de solidarité, d'absence de compétition, de respect des autres, de coformation. Les élèves savent qu'ils ont le droit de se tromper, et que les adultes sont là pour les aider. Ainsi, nos élèves ont peu de pudeur à exposer leurs difficultés, ils savent qu'aucune moquerie ne sera admise. Demandez à Ludwig, en 6^e! Pour s'être moqué en classe d'une erreur de Khadiatou, il a dû l'aider toute une semaine en aide au travail à réviser les leçons à l'origine de cette difficulté!

Concrètement, nous mettons en action ce principe de la solidarité en privilégiant très souvent la coformation, notamment au travers du tutorat entre élèves. Ainsi, lors d'une correction d'évaluation en 4^e, Anne Hiribarren demande à chaque élève vert en justification de réponse d'aider un camarade rouge. Il doit le guider dans sa correction, mais sans la réaliser à sa place. Pour s'en assurer, un nouvel exercice portant sur la même compétence est réalisé par l'élève rouge. Cela lui permet de rattraper quelque peu sa mauvaise note, et, s'il réussit maintenant, son tuteur se verra récompenser d'un point supplémentaire. Si nous avions quatre niveaux de compétence, le tuteur serait probablement passé vert-vert, car l'un des moyens de prouver que l'on maîtrise définitivement une compétence est d'arriver à l'enseigner à quelqu'un d'autre. Mais comme nous ne disposons actuellement que de trois niveaux, nous validons pour le tuteur une compétence de solidarité et de coformation.

Nous utilisons de nombreux autres dispositifs. Pour plus de précisions, nous vous renvoyons au numéro 454 des *Cahiers pédagogiques* intitulé « *Enseigner en classe hétérogène* », et plus précisément à notre contribution (« *Différencier encore et toujours* »). Les résultats enregistrés sont très encourageants. Pour un investissement assez faible en temps, nous avons beaucoup moins l'impression d'être impuissants face aux difficultés des élèves, ou de ne pas demander assez aux élèves qui réussissent déjà très bien. La participation orale lors des exercices différenciés est excellente, le regard des élèves sur leurs difficultés change. Une de nos fiertés est aussi de voir que de nombreux collègues que nous suivons sur deux ans lors de stages d'équipes mettent en pratique la différenciation et arrivent à mieux faire réussir leurs élèves. Il est quand même très réconfortant de constater que l'on peut efficacement permettre à tous les élèves de progresser sans enseigner nécessairement dans un collège expérimental!

Anne Hiribarren, Vincent Guédé

Professeurs au collège expérimental Clithène (Bordeaux)

Mars 2008



L'intérêt du goulag...

Un exemple de questionnement différencié sur l'URSS de Staline en 3^e (les documents sont extraits du manuel Nathan 2003).

Compétence de commentaire de textes (J'utilise mes connaissances pour comprendre les références implicites du texte).

Élèves ayant la compétence en VERT :

Documents 4 (carte) et 5 (témoignage) page 43

1. Où sont situés les camps ? Pourquoi ?
2. Qu'est-ce que le goulag ?
3. Pour Staline, quels pouvaient être les deux intérêts du goulag ?

Élèves ayant la compétence en ORANGE :

Document 5 (témoignage) page 43

1. Décris le camp.
2. D'après Anton Ciliga, combien y avait-il de condamnés en Sibérie ?
3. L'auteur est-il un admirateur ou un adversaire de Staline ?

Élèves ayant la compétence en ROUGE :

Cours page 42

1. Recopie la définition de goulag.
2. D'après le cours du manuel, qui était envoyé au goulag ?

Commentaire :

Dans cet exemple, le « rouge » n'arrive pas du tout à comprendre le commentaire de documents, bloqué à la fois par le vocabulaire employé dans le texte, les allusions historiques et de façon générale par la méthode. La question sur la définition est là pour qu'il soit utile à ses camarades lors de la mise en commun, et pour qu'il comprenne rapidement la signification du goulag. La question en rapport avec le cours du manuel consiste à lui faire réaliser un commentaire de document (après tout, le cours est un texte) mais en supprimant pour une fois l'obstacle du vocabulaire et des allusions. Quand il a su répondre à une question sur un texte simple, faire de bons relevés (il n'y arrivait pas à ce moment-là), on est passé aux mêmes documents que les autres.

Ce n'est ici qu'un exemple : en différenciation il n'y a pas de modèles puisque justement il s'agit de coller le plus possible aux difficultés et réussites des élèves.

Le progrès est attendu aussi de l'interaction qui suit car l'attention pendant ces séances est beaucoup plus vive, les élèves ayant le plus souvent réussi leur exercice sont curieux des réponses des autres.

Épisode 9 : Mettre (encore) chaque élève en position de réussite

Article paru dans le N°463 de juin 2008

Anne Hiribarren, Vincent Guédé

Après le questionnement différencié et la coformation le mois dernier, nous abordons un autre volet de la différenciation ce mois-ci : les corrections et remédiation différenciées, ainsi que la production par paliers.

Depuis deux ans, Anne Hiribarren ne mène presque plus jamais une correction classique pour en éviter les écueils habituels : l'élève en échec n'est pas réceptif à la correction, il ne peut mener de front tous les problèmes posés par l'évaluation. Les plus motivés sont ceux qui ont réussi mais qui se contentent de répéter avec fierté leurs réponses. C'est déjà bien, mais cherchent-ils à aller plus loin ? Pourquoi faire passer du temps à un élève sur un objectif qu'il a déjà atteint ? Pourquoi passer une heure sur une correction si celle-ci n'est pas formative ? C'est pourquoi la correction sera différenciée. Et comme la note est accompagnée de trois ou quatre compétences évaluées, la préparation de la correction et ses modalités dépendent du profil de classe obtenu.

Prenons l'exemple d'une correction en classe de 4^e. Elle suit l'évaluation finale de la séquence : *la satire au XVII^e siècle*.

Une moitié des élèves ne maîtrise pas les notions nécessaires à l'analyse du texte proposé en évaluation. Une autre moitié connaît ces notions. Un travail en binôme s'impose. Il est précédé d'une phase individuelle : les rouges (qui ne maîtrisent pas cette compétence) surlignent les notions abordées dans les questions et recopient, à l'aide du cahier, leur définition sur leur copie. Les verts (qui eux maîtrisent cette compétence) préparent des mots croisés sur support informatique à propos des notions de la séquence.

Ensuite, par binômes, les élèves travaillent ensemble : le vert est chargé d'entraîner le rouge à l'apprentissage de ces notions : s'il y parvient, il sera récompensé d'une compétence verte en coformation. La semaine suivante, en remédiation, les rouges sont évalués et notés sur les mots croisés créés par les verts. Signalons que cette séance n'a demandé aucune préparation supplémentaire pour le professeur puisque ce sont les verts qui ont créé les mots croisés et que le logiciel Hot Potatoes (célèbre exerciceur gratuit qu'il est aisé de télécharger sur Internet) fournit le pourcentage obtenu par l'élève à l'exercice. Sur douze élèves évalués, huit ont obtenu une très bonne note. Les autres sont passés en orange (compétence en cours d'acquisition). La deuxième note compte dans la moyenne, même si le coefficient est moindre que celui de l'évaluation finale.

La séquence sur la satire au XVII^e siècle a permis d'aborder beaucoup de notions. Anne Hiribarren choisit donc de consacrer une deuxième séance à la correction différenciée avant de distribuer une correction globale à l'ensemble de la classe. Il s'agit maintenant de revenir sur la compétence : *j'interprète avec pertinence mes relevés*. On peut analyser ainsi le profil de la classe : cinq élèves ne peuvent interpréter les relevés

correctement car ceux-ci sont erronés. Les élèves concernés sont donc chargés de reprendre individuellement l'évaluation et, à l'aide du cahier, de ne corriger que les questions de relevés. Ils confrontent ensuite leurs réponses. Anne Hiribarren vérifie les progrès, les guide pendant que les autres travaillent en autonomie. Sept élèves font des relevés pertinents mais ne proposent aucune réponse lorsqu'il s'agit de les interpréter. La photocopie de trois évaluations réussies leur est distribuée. Ils doivent, individuellement, repérer les phrases d'interprétation, recopier celle qui leur paraît la plus pertinente et expliquer pourquoi à l'écrit. Sept élèves font de la paraphrase, manquent d'un vocabulaire précis, n'appliquent pas les méthodes. Les autres (sept élèves) fournissent des interprétations pertinentes et précises. Ces deux derniers groupes travaillent en binômes, le vert aide le rouge à proposer une interprétation et tous deux doivent rédiger une fiche méthode pour réussir cette compétence.

Les rouges, à la fin de la séance expliquent à la classe la méthode proposée. La meilleure est retenue et notée par l'ensemble de la classe dans le cahier. Tous les travaux, qu'ils soient oraux ou écrits sont évalués et notés. Les progrès en ce qui concerne la deuxième compétence ne pourront être évalués que lors de la prochaine évaluation du même type. C'est une compétence longue à acquérir qui demandera d'autres séances de remédiation. Cependant, l'implication des élèves a été très forte, aucun élève n'a refusé de produire ce qui lui était demandé. Certains ont été déçus de ne pas pouvoir refaire une évaluation du même type tout de suite après la dernière séance, deux élèves m'ont demandé en aide au travail de refaire les mots croisés évalués en classe.

Une remédiation individuelle

À Clithène, lors du troisième trimestre, un atelier remédiation-brevet est inscrit à l'emploi du temps des élèves de 3^e le vendredi après-midi. Deux professeurs animent cet atelier. Les élèves sont répartis en deux groupes totalement hétérogènes.

En français, cette remédiation est complètement différenciée. À la suite du premier brevet blanc, Anne Hiribarren a proposé à chaque élève un bilan de ses compétences pour guider ses révisions. Chaque élève a eu sa feuille de route sous la forme de trois conseils précis.

Pendant les séances de remédiation, chaque élève a une tâche différente. C'est lui qui demande un exercice adapté aux conseils notés sur sa feuille de route. Sur le bureau du professeur : des manuels, des tableaux de conjugaison, des annales, un lexique des notions nécessaires à l'analyse des textes, des fiches de révision.

Dernière heure avant les vacances de Pâques. La classe de 3^e, habituellement plutôt problématique et manquant d'autonomie, est au travail. Le silence qui règne n'est interrompu que par les questions et les demandes d'aide. Tatiana fait sur informatique des mots croisés créés par des élèves lors de séances précédentes. Cet exercice porte sur les notions nécessaires à l'étude d'un récit. Elle doit les recommencer jusqu'à obtenir 100 % de réussite. Marina et Alexandre font des exercices de conjugaison. Mathieu prépare des brouillons de rédaction à l'aide d'une fiche méthode. Illiasse doit retrouver les questions posées d'après les réponses qui lui sont proposées. Pierre, connecté à Internet, fait une dictée enregistrée par un élève d'une autre académie, le casque sur les oreilles. Nadia s'entraîne à rédiger de courts récits à l'aide de schémas narratifs imposés. Tracy surligne dans les questions d'un sujet de brevet les notions qu'elle ne connaît pas, recopie leur définition puis répond à la question. Lucas fait des exercices sur les liens logiques à l'aide d'une fiche de révision. Il serait fastidieux d'énumérer encore la tâche de chacun. Quelques précisions cependant : le travail en autonomie permet à Anne Hiribarren de passer d'un élève à l'autre, de donner des conseils, de corriger des exercices. Le travail de ces séances n'est pas évalué mais permet aux élèves d'acquérir des méthodes de révision, de cibler des objectifs clairs

et adaptés à leurs difficultés, de rassurer les plus inquiets, de pousser plus loin ceux qui maîtrisent la plupart des compétences évaluées au brevet, de revenir sur certaines bases avec d'autres. La diversité des supports (informatique, manuels, annales) évite la lassitude. Les élèves sont acteurs de leurs révisions, ils ne demandent jamais un exercice qu'ils savent déjà faire, évaluent eux-mêmes le degré d'acquisition qu'ils ont atteint.

Une production par paliers

En histoire-géographie au collège, on demande aux élèves de rédiger un paragraphe argumenté d'une vingtaine de lignes répondant à un sujet en s'inspirant d'un corpus documentaire commenté auparavant. On fait appel à tellement de compétences que les possibilités d'échecs et de blocages sont multiples. Après quelques séances d'apprentissage, la différenciation s'impose naturellement.

Reprenons l'exemple du chapitre sur l'URSS de Staline en 3^e évoqué le mois dernier dans cette même chronique. Au lieu d'une évaluation classique type brevet, Vincent Guédé choisit de faire réaliser uniquement le paragraphe argumenté à tous les élèves. Mais il se fixe un objectif ambitieux : quels que soient les moyens (ou presque...), tous les élèves doivent réussir l'exercice. Pourquoi? Comme d'habitude, pas pour une raison dogmatique, mais pour répondre à une problématique particulière de cette classe. En effet, un nombre important d'élèves est en échec face à cet exercice, n'essayant même plus de rédiger ne serait-ce que quelques phrases. Le but est de dédramatiser l'affaire, en leur prouvant qu'ils sont capables de réaliser un bon paragraphe argumenté.

La fiche méthodologique a déjà été distribuée aux élèves. Le travail de préparation à la séance consiste donc uniquement à déterminer les paliers, les étapes indispensables à franchir pour réussir le paragraphe argumenté. Vincent Guédé en isole trois : définir et délimiter le sujet ; élaborer le plan ; rédiger le paragraphe. Si l'un de ces paliers n'est pas valide, l'exercice ne sera pas réussi. Le principe de la production par paliers consiste donc à s'arrêter à chacun de ces paliers pour s'assurer que tout le monde les a réussis. Et en dehors des paliers? On peut alors laisser libre cours à la différenciation.

Le sujet choisi pour cette séance de deux heures est classique : *l'URSS de Staline est-elle un régime totalitaire?* Pour le premier palier (définir et délimiter le sujet), la compétence n'a pas encore été évaluée : la différenciation est impossible. Les élèves réfléchissent donc tous sur le sujet, cherchent les définitions utiles (URSS, régime totalitaire...) dans le cahier ou le manuel, délimitent chronologiquement le sujet (« *Quand Staline a-t-il dirigé l'URSS?* »...) Le professeur vérifie seulement que tout le monde a bien atteint ce palier.

Le deuxième palier est plus complexe, puisqu'il s'agit d'élaborer le plan. Le profil de la classe montre les difficultés rencontrées : douze élèves sont rouges, huit sont orange et six sont verts. Le travail est d'abord individuel : les rouges dans cette compétence doivent trouver dans le cahier de cours quelles sont les caractéristiques du régime totalitaire. Les oranges, eux, doivent aussi dénicher le maximum d'exemples destinés à prouver les arguments. Quant aux verts, ils doivent élaborer les critères de réussite du palier. Pendant cette phase, le professeur ne valide que ces critères.

La deuxième phase se déroule en travail de groupe, hétérogène bien entendu ! Chaque vert prend en charge trois camarades. L'objectif est de réaliser un schéma heuristique (ou carte mentale) du sujet en respectant un code couleurs (la problématique en vert, les arguments en rouge, les exemples en bleu), et en le confrontant aux critères de réussite élaborés auparavant.

Enfin, ce palier est validé par toute la classe dans une mise en commun classique dialoguée.

Et le troisième palier, la rédaction du paragraphe ? Ce n'était pas l'objectif essentiel de la séance. Les élèves ont donc rédigé le paragraphe à la maison. Mais pour ne pas risquer l'échec lors de cette dernière étape, les rouges dans cette compétence ont remis un premier jet la semaine suivante. Vincent Guédé l'a corrigé sans l'évaluer, et les élèves ont eu encore une semaine pour produire un paragraphe plus abouti.

Les exemples de différenciation sont multiples : autant que le nombre d'élèves multiplié par le nombre de professeurs et multiplié encore par le nombre de jours dans l'année... Retenons seulement un état d'esprit : essayer de placer le plus souvent chaque élève en position de réussite, ne jamais s'avouer vaincu face à un échec. Et surtout : pas de modèle, pas de dogmes, pas de recettes toutes faites : ce sont uniquement l'élève et notre volonté de le faire progresser qui dictent les dispositifs à mettre en œuvre. Bien entendu, nous essayons des échecs (bien trop nombreux à notre goût), mais quelle satisfaction quand cela fonctionne bien, quand nous réussissons enfin à faire progresser toute une classe sans exception !

Anne Hiribarren, Vincent Guédé

Professeurs au collège expérimental Clithène (Bordeaux)

Avril 2008



Épilogue: Prendre du plaisir

Article paru dans le N°464 de septembre 2008

Anne Hiribarren, Vincent Guédé

Après un an passé en votre compagnie, voici venue l'heure de l'épilogue. Et un mot s'impose à nous en cette occasion : le plaisir.

Le matin, lorsque nous passons le portail du collège, le lien avec les élèves se fait immédiatement, bien avant le premier cours, grâce au temps d'accueil dont nous avons parlé dans une précédente chronique. C'est une façon d'entrer en contact, en douceur, sans les enjeux des apprentissages. C'est un temps où les échanges – scolaires ou extrascolaires – sont nombreux. La parole des élèves, comme des adultes d'ailleurs, est plus libre, plus décontractée. Que c'est agréable d'être salués, d'être sollicités pour des conseils, des précisions, une conversation, une plaisanterie. Les élèves et les adultes se découvrent sous un autre angle. Par exemple, Marc Chaigneau, professeur de mathématiques, anime un pôle tarot, ou encore Sébastien Biscay, professeur de technologie, prend en charge un pôle guitare. Ce lien entamé pendant le temps d'accueil continue ensuite pendant les cours, pendant les récréations, à la cantine, pendant le temps de bilan ou l'aide au travail. Il n'y a donc pas de rupture, ce qui évite les malentendus, contribue à l'instauration d'un climat apaisé. Il est en effet difficile de se montrer insolent en cours avec l'adulte qui a écouté vos petits soucis une heure avant dans la cour de récréation. Les adultes connaissent mieux leurs élèves, ils peuvent donc les soutenir et les guider plus efficacement. La relation est ainsi humanisée, les personnalités des élèves s'en trouvent épanouies parce que les individus ne se fondent pas dans l'anonymat, la sécurité et la confiance engagent les adolescents à se révéler, à prendre des risques pour progresser.

« Quelle satisfaction d'être « harcelée » dans la cour de récréation par des élèves de 6^e à propos du spectacle qu'ils préparent pour la fin de l'année », constate Anne Hiribarren.

Quel plaisir de revoir beaucoup de nos anciens élèves, pressés de nous raconter leur nouvelle scolarité. Benoit, par exemple, a quitté Clithène il y a deux ans. Il est revenu trois fois la semaine dernière pour nous aider à préparer le petit-déjeuner et nous proposer de présenter son BEP aux élèves.

Quelle bonne surprise d'entendre une élève de 3^e parler pédagogie. Vincent Guédé raconte : « J'ai proposé aux élèves de 5^e de rédiger une antisèche pour la dernière évaluation de l'année. Bien entendu, j'avais quelques astuces : le format de l'antisèche était limité (5 cm x 5 cm), ce qui imposait la synthèse... donc l'apprentissage. Il fallait aussi reformuler la leçon, etc. » Pendant l'aide au travail, il présente le dispositif aux trois 5^e de son groupe de tutorat. Coline, élève de 3^e, intervient : « Vous devriez ramasser l'antisèche pour la noter et valoriser ce travail ». Mais elle se ravise : « Mais non, car si l'élève n'a pas réussi, ce sera la double peine ! ». Pour enfin conclure : « Si ! Je sais ! Vous n'avez qu'à compter que les bonnes notes, comme cela, vous valorisez le travail sans pénaliser les difficultés. » Tout est dit !

Quelle fierté d'aller présenter la structure à l'IUFM en compagnie d'élèves qui osent prendre la parole devant un groupe conséquent, se montrant dignes de la responsabilité qui leur est confiée.

Des satisfactions pédagogiques

Le plus grand plaisir d'un enseignant, c'est celui de voir un élève progresser. Il se trouve qu'à Clithène, la variété des dispositifs multiplie les possibilités de progression et par là même de satisfaction.

À force de pratiquer le tutorat entre élèves, nous constatons que beaucoup de nos élèves se proposent spontanément pour aider leurs camarades. Anne Hiribarren raconte : « Dans le cadre de séances encadrées de rédaction, il n'est pas rare d'entendre : *Madame j'ai fini, qui est-ce que je peux aider ?* Ou au contraire, *Madame, qui peut m'aider ?* ».

Le travail par compétences nous vaut aussi de grands moments : des élèves réclamant une deuxième évaluation pour pouvoir mettre en pratique la séance de remédiation.

Pendant les projets ou les semaines interdisciplinaires, la motivation accrue des élèves est revigorante : de nombreux élèves refusent ainsi de descendre en récréation en fin de semaine interdisciplinaire pour pouvoir terminer leur travail. Il y a quelques années, un père d'élève nous a même gentiment reproché l'heure tardive de coucher de sa fille (une heure du matin) pour finaliser son dossier avant le jury du vendredi après-midi.

À propos d'interdisciplinarité, Nadine Coussy Clavaud se rappelle : « Un groupe d'étudiants IUFM est venu observer la dernière séance du projet *Roman-photo de la Bible*. Avant de passer à la scénographie et à la prise de vues, chaque groupe a raconté l'épisode qu'il était chargé de mettre en scène. Les étudiants nous ont confié avoir été très impressionnés par la qualité des récits, la précision des connaissances des élèves. Nos objectifs ont été effectivement complètement atteints et je suis sûre que la qualité du travail des élèves tient à l'aspect décroisé du projet ».

La place importante de l'interdisciplinarité donne lieu à de nombreuses productions de qualité. La plus grande frustration pour nous est le manque de temps pour toutes les finaliser ou les diffuser.

Le conseil de classe, dont nous avons déjà parlé dans une chronique précédente est aussi un moment propice à des satisfactions pédagogiques. Des élèves plutôt réservés peuvent se montrer étonnants d'assurance au moment de faire un retour sur leur trimestre. Martin, élève de quatrième, plutôt dissipé et peu mature, nous a étonnés par ses analyses sérieuses et éclairées sur les élèves de son groupe de tutorat. Jeanne, dont nous avons déjà parlé à l'occasion de la chronique sur les conseils de classe, a gardé la même attitude positive et volontaire depuis son conseil de classe du premier trimestre et a confirmé ses progrès.

Mais aussi des difficultés

Mais cette année a aussi été l'une des années les plus difficiles pour Clithène. De grandes incertitudes ont émaillé l'année suite à l'annonce d'un déménagement rendu impératif en raison de la vétusté de nos locaux. Le temps passé à se battre pour tout simplement survivre n'a pas été investi auprès des élèves et notamment dans l'éducatif. Conséquence : en fin d'année, des incidents mettent en lumière une détérioration de la relation avec les élèves, une moindre confiance. C'est la première fois par exemple que des élèves refusent de nous expliquer un événement sous prétexte qu'ils « ne sont pas des balances ». Et bien entendu, les sanctions sèches, sans explications, n'ont aucune efficacité. Chaque membre de l'équipe s'est trouvé en difficulté face à un élève ou une classe entière à un moment ou un autre du dernier trimestre.

Alors, prendre du plaisir dans cette situation ? Paradoxalement, oui.

Car nous travaillons toujours en équipe. Et donc l'adulte qui a eu une difficulté met au courant tous les autres le plus souvent dans l'heure qui suit. La solidarité pédagogique ou tout simplement personnelle joue à fond, et permet d'être aidé, de se poser, de relativiser, de dédramatiser. Ce travail en équipe est à la base de notre projet, il est permanent et aurait d'ailleurs mérité une chronique à lui seul !



À gauche, Sébastien Biscay s'en va déjà. Il cache Carole Verlaquet, et derrière elle Youssef Benzoubair. À sa gauche, Vincent Guédé est bien plus sérieux que d'habitude. Devant lui, Nadine Coussy-Clavaud tente de retenir Cathy Pouget. Cathy Bureau n'en pense pas moins, tandis qu'Anne Hiribarren laisse s'envoler ses cheveux frisés. Derrière elles, Jean-François Boulagnon est consterné à côté d'un Pierre-Jean Marty goguenard. Marc Chaigneau et Thierry Malewicz ? L'un n'arrive pas à s'asseoir et l'autre est plus intéressé par ses lacets. Clithène ? Une équipe toujours en mouvement !

Photo Fethi Carsoule (élève de 5^e)

Prendre du plaisir dans cette situation, c'est aussi assister et participer à la recherche de solutions. Nous connaissons tous des réactions typiques en cas de difficultés : repli des équipes sur elles-mêmes, aggravation des sanctions, conseils de discipline... Ce n'est pas notre façon de faire. C'est le sujet de notre réunion bilan de ce matin. Notre réaction est le retour vers les fondamentaux. Pas forcément ceux auxquels on pense... Bien entendu, il faut préciser règlement intérieur et autres échelles de sanctions. Mais surtout insister sur l'humanisation de la relation (week-end d'intégration à la rentrée avec repas préparé par les élèves), remise au centre du rôle du tuteur (pas une sanction hors de sa présence et sans discussion avec les élèves), recherche accrue de la co-formation avec les parents (rendez-vous supplémentaire élève-tuteur-parent la première semaine de l'année, transmission d'informations facilitée). En bref, travailler sur les sept invariants de prévention de la violence¹. Une telle force de conviction, une telle volonté de cent

fois sur le métier remettre son ouvrage, oui, cela donne un plaisir immense à travailler.

Deux anecdotes pour conclure définitivement cette chronique.

Il y a une semaine, nous avons commencé à accompagner l'équipe du collège de Bourg-sur-Gironde dans une expérimentation sur les 6^e : semestrialisation, présence des élèves et des parents aux conseils de classe, évaluation par compétences, suppression des notes pendant les premiers mois, travail sur le droit à l'erreur, contrats trimestriels... Vincent Guédé les met en garde : « Attention ! On va vous comparer à Clithène ! ». Réaction ? « Ce serait un honneur ».

Bien mieux. Anne Hiribarren rencontre par hasard Aster, qui a quitté Clithène il y a trois ans après un parcours... complexe dans le collège. Réaction d'Aster : un superbe sourire.

Anne Hiribarren, Vincent Guédé

Professeurs au collège expérimental Clithène (Bordeaux)

Mai 2008

¹ Sur ces 7 invariants, voir : <http://webetab.ac-bordeaux.fr/Etablissement/clithene/violence.htm>

À consulter sur le site des *Cahiers*

La question du collège

RENCONTRES SUR L'ÉDUCATION organisées à Bordeaux par la bibliothèque du Grand-Parc et Clithène le 24 septembre 2003

Les questions posées sur le collège aux intervenants

- Doit-il être ou devenir véritablement unique, comme proclamé depuis 1975, sans qu'il le soit réellement dans les faits ?
- Doit-il comporter un palier d'orientation en fin de 5ème poussant vers la voie professionnelle ceux qui ne « suivent » pas, ceux qui posent « problème » et ne sont pas formatés pour le collège tel qu'il existe, c'est-à-dire unifié sur les bases de la culture secondaire et universitaire ?
- Doit-il édifier dans l'esprit de chaque élève un socle commun de connaissances et de compétences, et, si oui, comment définir ce socle ? Doit-on redéfinir l'objectif d'intégration à la société, qui n'est plus la société de l'époque de Jules Ferry ?
- Doit-on y inculquer des connaissances et des savoir-faire, éduquer au sens civique, au fait religieux, à la prévention des risques mais aussi à la sécurité routière, à l'éducation sexuelle, à la contraception au secourisme, ... ? En d'autres termes, quelles missions confier au collège dans la mesure où il reste la seule institution où passe tous les jeunes ? Cela doit-il devenir des matières comme les autres, faire l'objet de journées, de semaines, ... ?
- De quelles compétences doit être doté l'élève, ce citoyen du XXI^e siècle ? Quelles sont celles qui lui permettent de comprendre et d'agir, que ce soit dans la vie sociale, professionnelle ou personnelle ? Quelle place pour l'interdisciplinarité dans ce contexte ? Comment introduire à la complexité de notre monde ?
- Quelle est la meilleure manière d'apprendre ? Quelle place doit tenir l'approfondissement de certains domaines. Que sacrifie-t-on ?
- Faut-il qu'au collège les professeurs soient aussi spécialisés qu'au lycée ou doivent-ils être polyvalents ?
- Quels sont les constituants fondamentaux d'une culture qui doit être l'apanage de tous ? Quelle place accorder à la lecture de l'image, la technologie, l'univers quotidien des élèves ?
- Quelle place pour la coopération, l'entraide, dans un objectif de formation citoyenne ?
- Quelle différenciation pédagogique pour être au service de tous ? Quelle efficacité pour ces pratiques ? Quel doit être le rôle de la recherche documentaire et le tri d'information ? Comment compenser les différences d'accès à l'information dans sa famille ?
- Quelle place pour l'apprentissage de l'oral ou pour le travail de groupe avec une production finale ?
- Quelle modalité d'évaluation dont on sait combien elles déterminent implicitement la pédagogie quotidienne ?
- Comment faire pour que la poursuite des études dans d'autres voies que le lycée d'enseignement général ne soit plus vécu comme une relégation ?
- Par quels canaux informer les citoyens pour éclairer leur choix ?

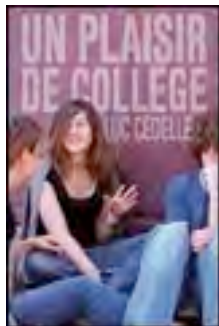
Les réponses à lire en ligne

- **Philippe MEIRIEU**, Professeur des Universités en Sciences de l'Éducation, Directeur de l'IUFM de Lyon, Ancien directeur de l'INRP de 1998 à 2000
- **Jean-Michel ZAKHARTCHOUK**, Rédacteur aux Cahiers pédagogiques, Professeur de français en collège, Directeur de la collection « Repères pour agir » (CRDP d'Amiens et Crap-Cahiers pédagogiques)
- **Raoul PANTANELLA**, Rédacteur aux Cahiers pédagogiques, Professeur honoraire de lettres modernes
- **Denis KAMBOUCHNER**, professeur

Sur les rythmes de l'adolescent et le collège

- **Hubert MONTAGNER**, Directeur de recherche à l'INSERM, Professeur, groupe psychophysiologie et psychopathologie du développement, université Bordeaux II Victor Segalen, Professeur honoraire université de Brasilia, Expert consultant des gouvernements du Brésil et de Galice
- **Jacques PATY**, Professeur des universités en physiologie université de bordeaux II Victor Segalen, Directeur de la clinique hospitalo-universitaire du sommeil, CHU de Bordeaux
- **François TESTU**, Professeur des universités en Psychologie, Doyen de l'UFR Arts et sciences humaines, Responsable du DU « chrono psychologie et aménagements des temps de vie », Université François Rabelais de Tours
- **René CLARISSE**, Maître de conférences, laboratoire de psychologie expérimentale, Université François Rabelais de Tours

La recension de l'ouvrage de Luc Cédelle



Un plaisir de collège

Le Seuil, 2008

Luc Cédelle n'est pas enseignant. Journaliste au *Monde de l'Éducation*, et maintenant au *Monde*, il a su se placer à bonne distance pour nous donner à voir ce qu'est Clithène, annexe expérimentale, depuis 2002, du collège du Grand-Parc à Bordeaux. Son livre est passionnant de bout en bout et se lit comme un roman. Il est allé y voir réellement, sur place. Son observation centrale : Clithène est bien pour les élèves le collège du *plaisir* de travailler, d'apprendre, de se comporter avec civilité et sans violence. Ce *plaisir* ne s'oppose en rien à l'effort nécessaire pour tout apprentissage et qu'on ne saurait confondre avec la souffrance, la géométrie dans les spasmes ou les règles (de grammaire) douloureuses. Et ce plaisir d'apprendre observé chez les élèves, se double pour les professeurs d'une jubilation professionnelle maintes fois exprimée par tous. Ils disent le plaisir d'être ensemble professionnellement, de s'épauler, d'échanger quotidiennement et de rompre, jusque dans la classe, la solitude traditionnelle de l'enseignant de fond. La coupure entre gérer, éduquer, enseigner n'existe plus à Clithène. « *Ce mode de travail permet d'échapper aux relations hiérarchiques infantilisantes - ou le supérieur a toujours tort et, par définition, n'a jamais "rien compris" - qui sont le lot d'une majorité d'établissements.* »

Luc Cédelle a tout vu, tout analysé en détail des dispositifs pédagogiques. L'accueil du matin avec son « sas anxiolytique », l'emploi du temps hebdomadaire mobile et son tiers-temps (cours disciplinaires, interdisciplinarité, ateliers), les GT (groupes de tutorat) et leurs temps de bilan hebdomadaire, les cours magistraux classiques, les rôles pédagogiques et éducatifs que les élèves sont appelés à jouer dans et hors de la classe, les dispositifs d'évaluation par compétence, la place prise par les parents, celle donnée aux intervenants extérieurs, mais aussi l'extrême attention et les contrôles parfois tatillons et même malveillants exercés par les autorités académiques et certains IPR en particulier, tout y est regardé avec précision et pertinence. De plus, Luc Cédelle n'oublie pas la dimension humaine de ce nouveau *Poème pédagogique*. Il nomme les acteurs et nous les fait voir à l'œuvre. Il les surprend dans le moment même où ils accomplissent les gestes professionnels les plus réfléchis ou les plus spontanés, les plus complexes aussi.

Et il n'esquive aucune des objections qui nous viennent à l'esprit.

Oui, Clithène, malgré ses excellents résultats scolaires et sa réussite globale, n'est pas le jardin à la française sans herbes folles, sans accrocs ni défaillances. Non, élèves et professeurs n'y sont pas des extraterrestres. Oui, on y trouve aussi son lot d'élèves perturbateurs, inattentifs, chahuteurs. Non, il n'est pas aisé, ici comme ailleurs, de pratiquer une évaluation « par compétences », d'évaluer des tâches complexes et d'en mesurer les effets sur les apprentissages, d'évaluer la part individuelle dans une activité collective de groupe, etc. Oui, « *l'attention des élèves, comme partout, est toujours à conquérir, jamais confortablement acquise.* »

L'équipe pédagogique doit veiller aussi aux dérives qui les guettent comme souvent dans des expériences novatrices. Il faut se défier des glissades vers un « *psychologisme exacerbé* » qui les conduiraient à légitimer et « expliquer » certains



échecs scolaires plutôt que de chercher obstinément, comme ils le font, des moyens pédagogiques pour y remédier. Et on y est conscient des emballements possibles lors des semaines interdisciplinaires, lors du tiers-temps en ateliers où l'on peut facilement gaspiller du temps d'enseignement sans grand profit d'apprentissage. Et que pour parer à ces dérives toujours menaçantes, l'équipe redouble de rigueur par la qualité et le cadrage des thèmes étudiés.

Clisthène est-il un modèle transposable ailleurs. Réponse : non, « *ni transposable, ni généralisable, ni duplicable* » en l'état. « *Avec sa centaine d'élèves* » c'est « *une entité où il est indéniablement plus facile d'établir une ambiance paisible* ». Clisthène ne se veut ni un modèle, ni un donneur de leçons. Il veut rester modeste, prendre au sérieux les objectifs pédagogiques officiels du système, dire « chiche » et tenter de mettre en œuvre réellement ce qui est affiché et proclamé dans les circulaires... Pour un tel collège il faut, selon le mot de Vincent Guédé, professeur d'histoire, « *un projet, une équipe, une motivation* ». Ce qui n'est pas ordinaire ni bien vu et soutenu dans l'Éducation nationale, surtout dans le climat délétère et destructeur généré aujourd'hui par la politique du gouvernement.

Luc Cédelle n'esquive pas non plus les objections voire les procès que l'on fait souvent à Clisthène. Sur la surcharge de travail des professeurs, par exemple. Oui, Vincent Guédé, comme ses collègues, cumule parfois jusqu'à 23 heures de présence au collège par semaine. Mais non, il est loin de désirer revenir aux 18 heures traditionnelles. Car la variété des rôles exercés à Clisthène, le travail en équipe, une relation différente aux élèves, aux familles, la possibilité surtout de laisser libre cours à son imagination et à sa créativité pédagogiques, font que personne ne regrette d'y travailler.

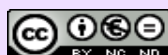
À Clisthène, on doit aussi dépenser beaucoup d'efforts pour la survie d'un collège constamment dans le collimateur de l'institution, et on doit « *consommer une grande part de l'énergie à déjouer les menaces extérieures* ». Car tout le monde ne voit pas forcément d'un bon œil l'annualisation des services, les emplois du temps mobiles à refaire toutes les semaines, les remplacements exercés sans le recours aux TZR ou contractuels, et donc la suppression de la calamiteuse « salle de permanence », la direction collégiale où les hiérarchies et les chefs ne sont plus ce qu'ils étaient, etc.

Enfin, un des mérites éminents de cet ouvrage est de resituer Clisthène comme *contribution en actes* aux débats toujours actuels et récurrents sur l'école. Luc Cédelle montre calmement, sans entrer en phase avec l'incroyable virulence des antipédagogues, que ce collège est une réponse concrète et sans ambiguïté aux prétendus « républicains » qui se veulent les contempteurs de toute pédagogie. Clisthène est une réponse aux insultes délirantes et haineuses proférées par un Finkielkraut allant jusqu'à traiter Philippe Meirieu de nazi en l'accusant de « *complicité intellectuelle avec les usines de la mort* » ! Une réponse convaincante aux Brighelli, Le Bris, Lurçat et consorts qui ont aujourd'hui l'oreille et les faveurs du ministre Darcos. Et le journaliste analyse, avec la distance dépassionnée nécessaire, les raisons qui expliquent l'émergence et la haine surdimensionnée des antipédagogues pour lesquels Clisthène constitue le lieu de tout ce qu'ils abominent.

Luc Cédelle termine son livre par le plus bel éloge qu'on peut faire de ce collège : il aurait aimé, dit-il, que ses enfants y fussent scolarisés, et, de plus, il regrette de ne pas être lui aussi enseignant pour pouvoir y travailler...

Raoul Pantanella

→ [Commander cet ouvrage avec Alapage](#)



Un ouvrage de la collection *Repères pour agir*

Travail par compétences et socle commun

Coordonné par Jean-Michel Zakhartchouk et Rolande Hatem



Comment faire acquérir à tous les collégiens un socle commun de connaissances et de compétences ? Comment valider l'acquisition des compétences ? Les enseignants s'interrogent sur la réalisation de cet ambitieux objectif institutionnel. Pour les aider à trouver leurs réponses, l'auteur a réuni les contributions d'enseignants et d'équipes qui, en France et à l'étranger, explorent cette approche. Un ouvrage essentiel pour mettre en œuvre le socle et entrer dans le monde passionnant du travail par compétences.

SOMMAIRE

Préface. LES COMPÉTENCES, UNE OPPORTUNITÉ À SAISIR

Alain Bouvier

Introduction. SOCLE ET COMPÉTENCES, LES DEUX ENTRÉES D'UN TABLEAU

Jean-Michel Zakhartchouk

Chapitre premier. TRAVAILLER PAR COMPÉTENCES, QU'EST-CE QUE ÇA CHANGE VRAIMENT ?

- Les pratiques doivent nécessairement évoluer
- Une nouvelle logique pour l'école

Chapitre II. LES COMPÉTENCES, EST-CE LA FIN DES DISCIPLINES ?

- Les compétences mathématiques pour favoriser l'apprentissage fondamental
- En histoire, identifier dans la discipline, la compétence. L'exemple du temps
- Éducation physique, quand les compétences jettent des ponts vers l'autre
- Langues, compétence et compétences dans le cadre européen commun de référence pour les langues

Chapitre III. SE METTRE D'ACCORD DANS UN ÉTABLISSEMENT, EST-CE POSSIBLE ?

- Une équipe au pays des compétences
- Un établissement se mobilise
- Évaluation collective, une mise en place en quatre temps
- Dans les établissements français à l'étranger
- Un bilan encourageant

Chapitre IV. EST-CE TROP DE TRAVAIL ?

- Enseigner par compétences, autour d'un projet, une satisfaction
- Élaborer des outils, le jeu en vaut la chandelle

Chapitre V. ÉVALUER, EST-CE SI COMPLIQUÉ ?

- L'expérience de l'école primaire
- L'expérience exemplaire de Clithène

- Missions à accomplir pour une évaluation non chiffrée
- Ne pas alourdir les livrets de compétences

Chapitre VI. QUEL OUTIL COMMUN POUR ÉVALUER DANS SA DISCIPLINE ?

- En mathématiques, les ceintures pour convaincre élèves, collègues et parents
- Expression écrite. Dans la classe, la ceinture pour s'approprier les compétences
- En orthographe, ceintures et autres outils

Chapitre VII. QUE FAIRE QUAND LES COMPÉTENCES N'ONT PAS ÉTÉ ACQUISES ?

- Temps et moyens spécifiques de remédiation
- Groupes de remédiation au collège

Chapitre VIII. COMMENT ARTICULER COMPÉTENCES, SOCLE ET PROGRAMMES DANS UNE CLASSE

- Le socle en SVT. Quelles compétences faire acquérir ?

Chapitre IX. QU'EN EST-IL DES ESSAIS À L'ÉTRANGER ?

- L'exemple de la Belgique francophone
- Au Québec, l'approche par compétences implique la pédagogie différenciée
- L'exemple finlandais
- En Suisse romande, un pas en avant, un pas en arrière, un pas en avant...

Chapitre X. LES COMPÉTENCES SOCIALES ET CIVIQUES SONT-ELLES DU RESSORT DE L'ÉCOLE ?

- Une visée formative et non normative
- Structures contre le décrochage : ce que l'expérience nous en apprend
- « Comprendre l'importance du respect mutuel et accepter les différences »
- Le cas des voyages scolaires, entre pilier 2 et pilier 6

Chapitre XI. PEUT-ON ENSEIGNER ET ÉVALUER L'AUTONOMIE ?

- Éducation physique et sportive une autonomie contrôlée
- L'aide aux élèves : assistantat ou chemin vers l'autonomie ?
- D'une vigne saccagée, aux « compétences émotionnelles »

Chapitre XII. LE SOCLE COMMUN CONDUIT-IL À RENONCER À LA CRÉATIVITÉ ET AUX PRATIQUES ARTISTIQUES ?

- Le théâtre
- La poésie pour se connaître et connaître les autres

Interpellation. NE TIREZ-PAS SUR LES COMPÉTENCES

Jean-Michel Zakhartchouk

Postface. COMPÉTENCES ET PRATIQUES SOCIALES : UN SOCLE POUR PRÉPARER LES CHANGEMENTS IMMINENTS DES ANNÉES À VENIR

Philippe Perrenoud

→ [Commander cet ouvrage](#)

Les hors-série numériques des *Cahiers*

Les hors-série numériques sont des dossiers édités au format PDF téléchargeables en ligne. Leur publication permet :

- de donner à lire de très bons textes anciens des *Cahiers* mais toujours pertinents, mis en perspective avec des textes actuels,
- de proposer une réflexion solide sur des points d'actualité,
- de donner des outils nombreux, variés, et immédiatement utilisables
- de profiter des possibilités du media Internet pour proposer des liens, des images ou des documents lourds.

▪ COLLECTION *Pratiques de classe*

Quelques outils et réflexions pour (bien) débiter dans l'enseignement

108 pages – 4,50 €



Dans cette compilation d'articles des *Cahiers*, nous proposons un ensemble de textes que utiles pour la réflexion qu'ils permettent d'engager ou pour la description de dispositifs et les conseils qu'ils donnent.

→ [Présentation complète du dossier](#)

Des heures de vie de classe, pour quoi faire ?

Coordonné par Régis Guyon et Florence Castinaud – août 2007 – 73 pages – 4,50 €



« Je suis professeur principal à la rentrée, j'ai dix heures de vie de classe à assurer dans l'année, qu'est-ce que je dois faire ? »

« Les heures de vie de classe, en 3e, je les vois bien avec tout le travail sur l'orientation, mais aux autres niveaux ? »

« Une heure de vie de classe dans cette 4e difficile, ce serait sûrement intéressant, mais j'aurais du mal à la gérer... et si c'est pour assister à un déferlement de récriminations... »

→ [Présentation complète du dossier](#)

Le socle commun... mais comment faire ?

Coordonné par Jean-Michel Zakhartchouk et Raoul Pantanella
novembre 2007 – 266 pages – 5 €

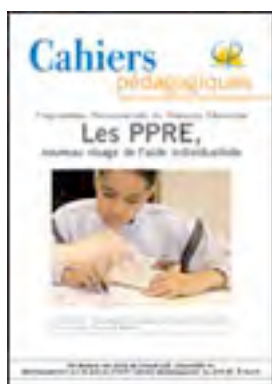


Après « Quel socle commun ? », n° 439 (janvier 2006) des *Cahiers pédagogiques*, la réflexion continue. Comment mettre en pratique ? Comment ne pas « faire semblant » ? Comment tirer parti de ce qui existe déjà, du travail des équipes ? 55 textes inédits et 30 textes déjà parus dans les *Cahiers pédagogiques*, certains tirés de numéros maintenant épuisés...

→ [Présentation complète du dossier](#)

Les PPRE, nouveau visage de l'aide individualisée

Coordonné par Jean-Michel Zakhartchouk et Raoul Pantanella
janvier 2007 – 143 pages – 5 €



Les PPRE pourraient être un alibi dans le cadre d'une politique éducative de plus en plus ségrégative et qui dispenserait par exemple de la mise en œuvre, dans la classe, d'une pédagogie différenciée.

Mais les PPRE peuvent permettre aussi de réactiver de vieilles idées d'une pédagogie toujours nouvelle : engagements réciproques entre élèves et enseignants, travail collectif qui fait fi des barrières entre enseignement et éducation, collaboration étroite avec les familles, centration sur des compétences à faire acquérir, utilisation d'outils comme les livrets de compétence, une évaluation plus formative, mise en place du tutorat.

→ [Présentation complète du dossier](#)

Face aux classes difficiles

Coordonné par Esther Fortin et Yannick Mével – septembre 2008 – 200 pages – 5 €



Classe difficile : objet insaisissable ! Tous les enseignants la connaissent et pourtant ce n'est jamais la même. Bavarde ou passive, agressive ou amorphe, pinailleuse ou ricanieuse, soumise à la tyrannie d'un leader négatif ou écartelée entre des clans dont l'hostilité se retourne contre les adultes, évitant l'effort ou multipliant les malentendus, désespérément monotone ou inexplicablement changeante, composée d'élèves incapables de se concentrer ou de se mettre au travail tous en même temps, homogène, hétérogène... la classe difficile n'est jamais celle à laquelle nous nous sommes préparés !

→ [Présentation complète du dossier](#)

Travailler sur la presse écrite à l'école

Coordonné par Aicha Aknazzay et Florence Castinaud – décembre 2008 – 150 pages – 5 €



La presse écrite ce sont les journaux mais aussi, aujourd'hui les versions mises en ligne et actualisées en continu sur internet. Si les modes de lecture changent, les types de presse sont aussi très nombreux. Cependant le point d'ancrage de ce dossier est principalement la presse professionnelle. Le dossier se décline en trois parties :

- La presse écrite a-t-elle encore sa place dans la société ?
- Former l'esprit critique
- Comprendre les langages de la presse

→ [Présentation complète du dossier](#)

▪ **COLLECTION** *Enjeux et débats*

La culture, c'est pas du luxe !

Les Actes du colloque du colloque du CRAP-Cahiers *pédagogiques* d'octobre 2006
107 pages – 4,50 €



Les comptes rendus des deux tables rondes et des ateliers ainsi que plusieurs articles tirés des dossiers des *Cahiers pédagogiques*.

→ [Présentation complète du dossier](#)

L'école... ailleurs (Belgique, Italie, Finlande, Angleterre, Québec, Suisse et Maghreb)

7 mini-dossiers parus dans les *Cahiers pédagogiques* entre 2004 et 2007 - 80 pages – 4,30 €



Regards et analyses sur l'école et les systèmes éducatifs de différents pays.

→ [Présentation complète du dossier](#)

Mai 68 et l'école, vus par les *Cahiers pédagogiques*

Coordonné par Patrice Bride et Jean-Michel Zakhartchouk - mars 2008 - 216 pages - 5 €



Ce dossier ne se veut ni un coup marketing sur le marché de l'édition pédagogique, ni une autocélébration plus ou moins nostalgique du glorieux passé des *Cahiers*, mais un butinage roboratif dans les archives de notre chère revue.

→ [Présentation complète du dossier](#)

Les rythmes scolaires

Coordonné par Patrice Bride - mars 2009 - 111 pages - 5 €



La suppression des cours le samedi matin, la réduction de 2h du temps scolaire du temps de classe, afin de dégager deux heures pour la prise en charge des élèves « en difficulté », semblent ne tenir aucun compte de toutes les recherches et toutes les expériences menées depuis 25 ans. Le CRAP-*Cahiers pédagogiques* a dénoncé cette mesure en relayant un appel d'Antoine Prost, « Évitions la catastrophe ! » : cette pétition, la conférence de presse au cours de laquelle nous l'avons présentée, ont connu un certain écho, sans suffire bien sûr à convaincre le ministère de reprendre le problème avec moins de précipitation et plus de souci d'associer l'ensemble des acteurs à la réflexion. C'est pour contribuer à ce débat que nous mettons à nouveau à

disposition divers textes parus tout au long de ces années dans les *Cahiers pédagogiques*, ainsi que des textes rédigés pour l'occasion par des représentants syndicaux et la FCPE.

→ [Présentation complète du dossier](#)

Quelle formation pour les enseignants ?

Coordonné par Sylvie Grau - mars 2009 - 222 pages - 5 €



Ce dossier d'actualité porte sur la formation des enseignants et sur les réalités d'un métier exigeant et difficile. Il propose des réflexions de chercheurs et de nombreux témoignages de praticiens. Il s'adresse aux formateurs aussi bien qu'à ceux qui se destinent à devenir enseignants, de manière à ce que chacun puisse interroger ses pratiques. Il ouvre également sur ce qui se fait dans d'autres pays. Alors qu'une réforme de la formation des enseignants est en cours, le simple habillage « master » ne répond ni aux besoins ni aux défis de cette formation.

→ [Présentation complète du dossier](#)

Promouvoir la pédagogie, adhérer au CRAP

Les *Cahiers pédagogiques* ne sont pas une revue institutionnelle, ne dépendent ni du ministère de l'Éducation nationale ni d'une instance universitaire ; ils ne sont pas non plus la propriété d'un groupe de presse ou d'un éditeur : ils sont publiés par une association, le **Cercle de Recherche et d'Action Pédagogique** (CRAP), engagée dans la réflexion sur les pratiques quotidiennes de l'enseignement tout comme dans les combats au service d'une école plus juste et plus efficace.

Pour mener à bien ces activités, le CRAP-*Cahiers Pédagogiques* dispose depuis plusieurs dizaines d'années d'une aide du ministère, très menacée aujourd'hui (comme pour tous les mouvements pédagogiques et d'éducation populaire) : aussi avons-nous plus que jamais besoin du soutien de nos adhérents, tout comme l'école a plus que jamais besoin de mouvements pédagogiques dynamiques.

Adhérer au CRAP-*Cahiers Pédagogiques*, c'est donc soutenir la revue, c'est aussi participer, par des rencontres, des échanges par une liste de diffusion électronique, à la vie d'une association d'enseignants soucieux de faire évoluer leurs pratiques, de réfléchir sur les problèmes de l'école pour mieux la faire progresser.

Rejoignez-nous !

Nous aurons le plaisir d'envoyer à tous les nouveaux adhérents le Hors-série numérique « Mai 68 et l'école » : en regroupant des archives de cette période, en les croisant avec des textes d'aujourd'hui, nous avons voulu par cette publication non seulement faire mieux connaître les événements de l'époque, mais aussi entretenir la mémoire de l'action de notre mouvement.

Adhésion au CRAP-*Cahiers pédagogiques*

En ligne :

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/boutique/abonnement.php>

Par courrier :

NOM : _____ Prénom : _____

Adresse électronique : _____

Adresse postale : _____

Téléphone : _____

Fonction (établissement, discipline, etc.) : _____

J'adhère au CRAP-*Cahiers Pédagogiques* et verse la somme de **25 €** par chèque.

Je ne souhaite pas adhérer, mais je voudrais recevoir par courriel la *Lettre d'information* mensuelle du CRAP-*Cahiers pédagogiques*.

Coupon à envoyer avec votre règlement à :

CRAP-*Cahiers Pédagogiques* – 11 rue Chevreul – 75011 Paris