



LE CAFE PEDAGOGIQUE

Toute l'actualité pédagogique sur Internet !

Web : www.cafepedagogique.net - Mél : redaction@cafepedagogique.net

DOSSIER :

**ITINERAIRES DE
DECOUVERTE**

**Extrait du n°22
Edition du 17 juin 2002**

Copyright (c) Le Café Pédagogique – Juin 2002

Sommaire

1. Pourquoi les Itinéraires de découverte ?

- Itinéraires de découverte, TPE, Travaux croisés... et ma discipline ? André Giordan
- Itinéraires de découverte : "les réformes sont toujours des paris", entretien avec Jean-Michel Zakhartchouk et Florence Castincaud.

2. IDD et TIC :

- De quelques différences entre les IDD et le B2i ou comment introduire les TIC dans les pratiques d'enseignement ? Bruno Devauchelle

3. Une communauté éducative témoigne : Les IDD au collège J. Monod du Havre

- Caractéristiques de L'Etablissement
- Point de vue général
- Le point de vue du documentaliste
- "Du jeune sportif au jeune citoyen" : un IDD impliquant l'EPS
- "A B C pour les IDD" : L'Abécédaire de Cécilia Anthor
- Présentation des IDD au collège Jacques Monod

4. Points de vue disciplinaires

- Le casse-tête du chef d'établissement
- "Ils ont changé leur regard sur les professeurs"
- Les soucis de la documentaliste
- En Histoire-Géographie
- Le débat en langues anciennes

5. Les IDD en pratique

- Piloter son activité par tableau de bord
- Evaluer l'itinéraire, une phrase bizarre

6. Des liens pour les IDD

1. Pourquoi les Itinéraires de découverte ?

Mis en route par Jack Lang et confirmés par Luc Ferry, les itinéraires de découverte ne font pas pour autant l'unanimité chez les enseignants.

Depuis plusieurs mois les listes de discussion, tout comme les assemblées d'établissements, se font l'écho de leurs divisions. A vrai dire, ces escarmouches sont une étape d'une bataille engagée il y a plusieurs années et dont le dernier épisode a été le sort des TPE en terminale.

Car les arguments échangés rappellent exactement le débat de l'année dernière. D'un côté on met en avant le maintien des horaires disciplinaires, la nécessité d'apprendre des repères, les difficultés d'organisation, la nostalgie de l'école traditionnelle et... beaucoup d'appétits corporatistes. De l'autre on a beau jeu de montrer qu'une démarche active permet de mieux s'approprier les bases, que l'interdisciplinarité peut renforcer les savoirs disciplinaires, qu'elle leur donne davantage de sens et qu'il faut que l'école soit capable de former les enfants du peuple et pas seulement ceux des élites.

Le débat est d'autant plus virulent que l'expérience des TPE montre que, sur le terrain de l'école, la victoire a choisi son camp. En effet, les TPE facultatifs ont été plébiscités par les élèves de terminale alors même qu'on en avait réduit l'enjeu et compliqué à l'absurde l'évaluation. Leur généralisation en terminale ne fait plus débat chez les enseignants de lycée. Il est cohérent que la pédagogie de projet, présente en primaire, en lycée et dans le secondaire, pénètre davantage le collège.

Est-ce à dire que les critiques et les résistances qui s'exercent sont illégitimes ? Certainement pas. Si la rénovation du système éducatif est nécessaire, les efforts demandés aux enseignants sont réels; les conditions en terme de formation ou de moyens ne sont pas toujours réunies.

Aussi les ambitions de ce dossier sont plus grandes que celles de notre dossier sur les TPE. Nous avons voulu d'abord témoigner des inquiétudes mais aussi des réussites. A titre d'exemple, le collège J. Monod du Havre, établissement en ZEP, montre comment une équipe éducative soudée et rayonnante sait utiliser les itinéraires et les parcours diversifiés pour changer la vie du collège. Ecoutons son principal : " Les IDD ont dynamisé la vie de l'établissement ". D'autres enseignants témoignent de leurs inquiétudes, et même, dans un cas, de leur rejet. Nous avons pensé que ce choix là aussi devait pouvoir s'exprimer dans ce dossier, même si la rédaction ne le partage pas.

Mais le dossier va plus loin. Plusieurs articles montrent l'intérêt et les enjeux des itinéraires de découverte. André Giordan montre la légitimité des IDD pour les disciplines. Jean-Michel Zakhartchouk en présente les enjeux et les pièges. François Muller donne des pistes concrètes pour démarrer "son" IDD et pour l'évaluer au final (puisque l'évaluation préjuge du déroulement de l'IDD).

Nous avons voulu ainsi aider nos collègues à préparer leurs itinéraires.

François Jarraud

Nos remerciements vont aux participants à ce dossier, particulièrement à Danièle Clugery qui a coordonné les articles du collège J. Monod, à François Muller qui a largement été mis à contribution ainsi qu'à Caroline d'Atabekian.

Itinéraires de découverte, TPE, Travaux croisés... et ma discipline ?

*Par André Giordan
LDES université de Genève*

Itinéraires de découverte, TPE, Travaux croisés... voilà plusieurs façons de poursuivre un but unique : briser la vision traditionnelle du cours qui place les enseignants, seuls détenteurs du savoir, en situation d'acteur unique, face à des élèves ignorants, passifs, censés enregistrer tout ce que le maître dit...

Mais ne sommes-nous pas sujet à une nouvelle mode ? Que va faire le nouveau ministre ? Et le prochain ?... Ne vont-ils pas vouloir, eux aussi, injecter leurs propres marottes ? On comprend dès lors pourquoi nombre d'enseignants s'opposent violemment à toutes ces tentatives de réforme, pendant que les plus nombreux attendent !.. Et cela d'autant mieux que ces opérations sont parachutées sans préparation, sans accompagnement ou presque au niveau de la formation et des ressources, que les conditions de travail ne sont jamais interpellées, et que l'administration, loin de favoriser les initiatives, crée mille et une tracasseries pour que rien ne se passe¹ !..

Décloisonner les disciplines

Pourtant, l'école n'a-t-elle pas la nécessité impérieuse de decloisonner les disciplines en montrant aux élèves -et aux enseignants eux-mêmes- que les problématiques et les approches sont complémentaires entre les différentes matières ? Quelle est la place et la fonction d'une école qui ne sait pas aborder les questions d'aujourd'hui, complexes par nature ? Quel sens peut-elle encore avoir ?...

L'enseignement ne doit-il pas mettre en place, très tôt, une première approche transdisciplinaire afin de montrer aux élèves la convergence des analyses et des concepts ? Toutefois, contrairement au sociologue Edgar Morin, nous ne sommes pas partisan du tout transversal. La discipline reste encore pour nous un « regard » sur le monde, dès lors qu'elle ne reste pas sur elle-même et qu'elle s'ouvre aux comparaisons, aux liens ou encore aux attentions critiques des autres approches.

Pour l'élève, il s'agit par ailleurs de lui permettre de s'approprier son propre savoir, par des recherches « actives », l'enseignant se transformant en guide, en repère ou en metteur en scène². En ce sens, de telles activités ouvrent un espace de liberté pour des recherches plus personnelles, centrées sur un intérêt particulier de l'élève ; tout en n'y restant pas, bien évidemment ! Dans le même temps, les itinéraires de découverte peuvent proposer un suivi plus personnalisé, indispensable quand on apprend ; ce qui est impossible en classe entière ou en demi-groupes.

¹ Ces considérations sont bien sûr globales... Par contre, nos contacts avec les collègues et les lycées français nous permettent de repérer nombre d'actions pédagogiques originales et efficaces. L'école « bouge », mais discrètement ; là où on ne l'attend pas forcément. Malheureusement, ces initiatives restent peu connues. Elles ne sont pas analysées, évaluées ou mutualisées et elles sont sans cesse recommencées.

² L'apprendre est rarement une question de transmission ou de construction. C'est un processus très complexe de transformation d'idées, de façons de penser. Il part de ce qu'est l'élève et il va paradoxalement à l'encontre de son mode de pensée. Pour en savoir plus voir Modèle allostérique :

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/rech/allost/allos.html>

Affronter les tabous

Tel est donc le challenge de l'école : oser affronter certains tabous, notamment ceux liés aux habitudes, aux évidences ou aux routines. Pourquoi continuer à se cacher que nombre de savoirs importants ne sont pas à l'école ? Que non seulement les élèves n'apprennent pas toujours, mais que l'institution scolaire enlève l'envie d'apprendre, voire exclue... ? Les corporatismes de tous ordres en profitent aux dépens de nos élèves et au mépris de l'évolution de notre société. Les conservatismes ne sont pas toujours où l'on croit !

Ne perdons pas de vue non plus que plus d'un million de familles américaines refuse de mettre leurs enfants à l'école, sous prétexte qu'ils « n'y apprennent rien » ou des savoirs inutiles. Elles pensent pouvoir permettre d'apprendre « mieux » à la maison, grâce aux nouvelles technologies de l'information et aux multimédias³.

Pour nous, l'école conserve une place privilégiée. La question de l'école ne réside d'ailleurs pas dans une comparaison simpliste entre le contenu des savoirs d'hier et d'aujourd'hui. Elle s'inscrit avant tout dans une démarche permettant d'établir une « relation au savoir ». L'élève doit être mis en situation d'apprendre ; continuellement, il doit être mis en appétit d'apprendre. Or quoi de plus frustrant ou démotivant pour un jeune que de se passionner 45 minutes pour un projet... et passer ensuite aux maths., au prétérit et à la versification pour y revenir trois jours plus tard !

Cher collègue, ne vous crispez donc pas sur votre discipline. Vous risqueriez de figer encore plus l'institution scolaire et de handicaper par là-même vos élèves. Nous sommes dans une société en mutation rapide où seuls les individus qui ont la possibilité de la déchiffrer, d'en appréhender la complexité, de comprendre les mécanismes et les évolutions en cours sont en mesure de pouvoir agir sur elle.

Plus essentiels que les seules disciplines habituellement enseignées, apparaissent donc d'autres savoirs, comme les sciences humaines (psychologie, sociologie, anthropologie..), les arts, l'expression du corps autant que de l'esprit, l'éthique, la rhétorique mais surtout une interdisciplinarité qui offre des regards croisés et des points de vue multiples.

Par ailleurs, l'élève doit également apprendre à modéliser, à mettre en place des analyses systémiques, à prendre en compte l'aléatoire ou l'incertitude ou encore à gérer les paradoxes. Autant de savoirs qui ne peuvent s'apprendre dans un strict cadre disciplinaire⁴.

L'école demande à être repensée dans ses priorités. Elle a trop souvent privilégié la continuité contre le changement, perpétué les traditions, les disciplines et les méthodes héritées de l'époque de sa création, à la fin du XIX^{ème} siècle.

N'en faisons pas une fixation⁵... Tout cela n'est-il pas normal ? Nous vivons un changement d'époque. Il nous faut y faire face et changer nos habitudes. Certes, l'école a déjà beaucoup changé. On a introduit de la littérature de jeunesse, on fait des mathématiques moins abstraites, on traite les questions contemporaines que posent les sciences, on fait même du latin à partir d'approches

³ . Leurs désillusions risquent d'être grandes ! L'apprendre est un processus éminemment multiple et complexe qui ne peut se suffire de machines. Le virtuel n'apprendra jamais l'expression corporelle, le lien social ou une réflexion personnelle. Sans autre support, ces technologies sont même très imparfaites pour construire une démarche scientifique, discuter d'une éthique ou accéder à une pragmatique.

⁴ En plus de rencontrer des savoirs pertinents, le jeune doit en premier « apprendre à apprendre » par lui-même, car face à l'évolution actuelle des connaissances, il devra continuer à apprendre tout au long de sa vie...

⁵ Quand on ne se sent pas reconnu, en tant qu'enseignant, en tant que personne, on a tendance à rester dans sa coquille ou à se réfugier dans ce que l'on connaît le mieux, à savoir sa discipline. Il nous faut sortir de cette frilosité... Il est de notre responsabilité de « professionnel » de l'école de réfléchir à son avenir. Mais pas tout seul ! Il nous faut travailler en équipe sur l'école à tous les niveaux, entre collègues dans les établissements, ou à travers les circonscriptions ou les syndicats. Il nous faut monter des lieux de rencontre et des associations sur l'école.

complètement nouvelles. Mais il vous faut continuer cette évolution. Notre métier ne peut plus être une suite de pratiques libérales – y compris au primaire – qui s'ignorent.

¹ Ces considérations sont bien sûr globales... Par contre, nos contacts avec les collègues et les lycées français nous permettent de repérer nombre d'actions pédagogique originales et efficaces. L'école « bouge », mais discrètement ; là où on ne l'attend pas forcément. Malheureusement, ces initiatives restent peu connues. Elles ne sont pas analysées, évaluées ou mutualisées et elles sont sans cesse recommencées.

² L'apprendre est rarement une question de transmission ou de construction. C'est un processus très complexe de transformation d'idées, de façons de penser. Il part de ce qu'est l'élève et il va paradoxalement à l'encontre de son mode de pensée. Pour en savoir plus voir Modèle allostérique :

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/rech/allostr/allos.html>

³ . Leurs désillusions risquent d'être grandes ! L'apprendre est un processus éminemment multiple et complexe qui ne peut se suffire de machines. Le virtuel n'apprendra jamais l'expression corporelle, le lien social ou une réflexion personnelle. Sans autre support, ces technologies sont même très imparfaites pour construire une démarche scientifique, discuter d'une éthique ou accéder à une pragmatique.

⁴ En plus de rencontrer des savoirs pertinents, le jeune doit en premier « apprendre à apprendre » par lui-même, car face à l'évolution actuelle des connaissances, il devra continuer à apprendre tout au long de sa vie...

⁵ Quand on ne se sent pas reconnu, en tant qu'enseignant, en tant que personne, on a tendance à rester dans sa coquille ou à se réfugier dans ce que l'on connaît le mieux, à savoir sa discipline. Il nous faut sortir de cette frilosité... Il est de notre responsabilité de "professionnel" de l'école de réfléchir à son avenir. Mais pas tout seul ! Il nous faut travailler en équipe sur l'école à tous les niveaux, entre collègues dans les établissements, ou à travers les circonscriptions ou les syndicats. Il nous faut monter des lieux de rencontre et des associations sur l'école.

Pour en savoir plus :

A. Giordan, *Apprendre !* Belin, 1998

A. Giordan, *Qu'apprendre à nos enfants ?* Delagrave, 2002

Pour en savoir plus sur André Giordan et le LDES

- sur les conceptions des élèves et leur exploitation en classe

A. Giordan et G. De Vecchi, *Les origines du savoir*, Delachaux, Neuchatel, 1987

G. De Vecchi et A. Giordan, *L'enseignement scientifique, comment faire pour que "ça marche"?*, Z'édicions, 1988

A. Giordan, J et F Guichard, *Des idées pour apprendre*, Z'édicions, 1997

- sur l'éducation des plus jeunes

ML. Cantor et A. Giordan, *Les sciences à l'école maternelle*, Z'édicions, 1997

A. Giordan, *Une didactique pour les sciences expérimentales*, Belin, 1999.

- sur l'éducation à l'environnement

A. Giordan et S. Souchon, *Une éducation pour l'environnement*, Z'édicions, 1991

A. Giordan et Jacqueline Denis-Lempereur (coord.), *Douze questions d'actualité sur l'environnement*, Z'édicions, 1996

- sur l'évaluation des enseignements et des activités

A. Giordan, C. Souchon et M. Cantor, *Evaluer pour innover*, Z'Éditions, 1994

Pour la formation de vos étudiants

M. Febvre et A. Giordan, *Maîtriser l'information scientifique et médicale*, Delachaux, 1990

M. Febvre et A. Giordan, *Maîtriser les méthodes de travail*, Delachaux, 1994

Pour ce qui se lancent dans des recherches didactiques

A. Giordan et Y. Girault, *Les aspects qualitatifs de l'enseignement des sciences dans les pays francophones*, UNESCO, 1994

A. Giordan et Y. Girault (éd), *New learning models*, Z'édicions, 1996

P. Rasse, A. Giordan, Y. Girault, *La communication scientifique d'entreprise*, Z'édicions, 1994
A. Giordan, JL. Martinand et D. Raichvarg (éd), *technologies/Technologies*, Actes JIES 21, A. Giordan, JL. Martinand et D. Raichvarg, 1999
A. Giordan, JL. Martinand et D. Raichvarg (éd), *L'éducation aux risques*, A. Giordan, JL. Martinand et D. Raichvarg, 2000

Pour une autre approche de la vulgarisation

A. Giordan, *Comme un poisson rouge dans l'homme*, Payot, 1995

A. Giordan, *Le corps humain, la première merveille du monde*, Lattès, 1999.

et le site LDES : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/index.html>

Itinéraires de découverte : "les réformes sont toujours des paris"

Entretien avec Jean-Michel Zakhartchouk et Florence Castincaud.

Jean-Michel Zakhartchouk et Florence Castincaud publient "Croisements de disciplines au collège", un plaidoyer en faveur de l'interdisciplinarité et des itinéraires de découverte. Nous les avons interrogés sur cette importante réforme du collège.

FJ - *On sait que les IDD (Itinéraires de découverte) ont plus ou moins leur équivalent en lycée (les TPE), en LP (PPCP) , en CPGE (les TIPE). Et on a l'impression quand on lit les instructions officielles qu'on attend tout des IDD : donner du sens, motiver les élèves etc. Qu'en pensez-vous ? Qu'est ce qui fonde réellement cette démarche.?*

JMZ ET FC - Il y a sûrement un excès dans les demandes adressées aux IDD , comme à chaque fois qu'une innovation est mise en place, et c'est vrai que la lecture des textes officiels fait sourire : c'est comme si on avait trouvé l'élixir du père Gaucher... C'est dommage, parce qu'un tel excès alimente le scepticisme ou l'ironie des enseignants, qui flairent la mission impossible. Jean Houssaye (université de Rouen) aime à rappeler avec malice que le système sait ainsi faire peser sur les "marges" les demandes qu'il n'adresse pas au coeur du système : travailler en équipe, donner un enjeu à l'apprentissage, diversifier les approches, il y a donc des heures pour ça ! Et le reste du temps ?

N'en restons cependant pas à cette sévérité. Ce qu'on peut tirer des textes officiels, c'est l'esprit dans lequel on va travailler, cette fameuse "autonomie" des élèves qui ne signifie rien ainsi formulée mais qu'on peut traduire en termes de progrès modestes proposés aux élèves et aux enseignants : quels espaces de choix vont-ils trouver dans les IDD, à quels moments ? Quelles décisions auront-ils à prendre ? Quelle place ferons-nous à l'élaboration personnelle de plans de travail ? Comment partagerons-nous avec eux la réflexion sur l'évaluation ? Ainsi, même si les élèves n'ont pas choisi leur IDD - ce qui va être le cas dans bon nombre de collèges pour l'année à venir- il est important que les enseignants ne verrouillent pas leur travail à l'avance et qu'ils laissent du jeu pour que les élèves trouvent leur place.

FJ - *Dans votre ouvrage, vous donnez la parole à des enseignants qui disent qu'avec les IDD leur rôle a changé, qu'ils sont devenus des "animateurs", qui privilégient l'émotion vécue avec les élèves. N'y a-t-il pas une grande part de fantasme dans cette idée d'un apprentissage sans effort ? Cela pose aussi la question de la finalité du métier d'enseignant et du rôle du prof. Les IDD apportent-ils une réponse ?*

JMZ ET FC - Il faut redire que les IDD ne sont pas entièrement nouveaux. Ce qui l'est, c'est la place qui leur est faite dans le curriculum obligatoire d'une année de 5e, puis de 4e. L'expérience d'un rôle différent de l'enseignant a déjà été faite par des centaines d'entre nous, ne serait-ce que dans une salle informatique où la classe vient mettre en forme des textes et où le prof s'assoit avec les élèves devant leur écran. Le mot "animateur" n'est pas très heureux parce qu'il cristallise stérilement les oppositions entre "enseigner" (on est là pour ça) et "faire de l'animation" (on démissionne). Redisons, pour sortir de ce mauvais pas, qu'il s'agit tout simplement, IDD ou pas, que l'élève apprend; et que, pour cela, il ne suffit pas que l'enseignant enseigne. Les heures IDD sont des heures pour apprendre aussi sérieusement que dans les autres, mais pas de la même façon. Il n'est dit nulle part que l'effort en sera absent. Il y a même à parier que certains y trouveront les

efforts plus rudes - efforts pour penser, pour se mettre d'accord, pour faire aboutir le projet même modeste, pour se soumettre à une évaluation critériée - que dans la classe dialoguée où certaines stratégies permettent de passer d'assez nombreuses heures à ne pas travailler beaucoup sans se faire trop remarquer.

FJ - La pédagogie de projet, l'interdisciplinarité, sont des pratiques pédagogiques qui viennent de loin. Pourtant la critique la plus fréquente que l'on fait aux IDD c'est qu'ils se font au détriment des disciplines. Va-t-on vers la fin des disciplines ? Sinon, comment gérer les IDD de façon à ce que chaque discipline s'y retrouve ?

JMZ ET FC - Il y aura forcément des tâtonnements, surtout quand les "mariages" sont de raison, voire imposés par les contraintes de la DGH : dans tel collège, aucun prof de maths ne peut faire d'IDD parce qu'ils sont en sur-service, en revanche telle collègue de techno se découvre associée d'office à l'EPS parce que ça allait avec les services. Là, ça va être un départ difficile et c'est dommage. Il vaut mieux essayer de plaider non seulement pour des binômes qui auront plaisir à travailler ensemble, mais aussi pour des croisements de disciplines pas trop tirés par les cheveux.. On peut aussi trouver des idées nouvelles si on va voir du côté des savoirs et des compétences auxquelles on n'a pas le temps d'ordinaire de s'intéresser et sur lesquelles deux disciplines peuvent se retrouver sans peine : les savoir-faire de l'oral, par exemple. On n'a jamais le temps d'entraîner les élèves à prendre la parole devant une groupe, avec des critères précis, c'est le moment de la faire en IDD, et la production finale peut être la présentation orale du travail fait en IDD par les divers groupes.

FJ - Sur le terrain, les enseignants sont souvent dépourvus, voire angoissés, devant la perspective de gérer les IDD. Il y a d'abord la question de la gestion du groupe. Comment le constituer ?

JMZ ET FC - On trouvera sur le site de Créteil une analyse des avantages et inconvénients de l'organisation "par classe" ou "par groupes". Pour la première année, de nombreux collèges ont choisi de garder les classes ordinaires et de leur ménager simplement deux heures d'itinéraires dans la semaine. Cette solution simple nécessite d'être vigilant pour que l'horaire "itinéraire" soit préservé et qu'on y travaille bien sur un projet différent des cours.

Pour les établissements qui ont choisi de former des groupes, la constitution de ceux-ci se fera de façon très diverse. Tenir compte du choix des élèves peut paraître important compte tenu de ce qu'on sait par exemple sur les facteurs de motivation (avoir une certaine maîtrise, un certain choix accroît la motivation). Mais ce choix restera limité. Pour la constitution des groupes, les enseignants devront réfléchir en équipe, en se fixant des critères clairs. Ce qui n'est pas toujours évident. On pourrait tout simplement accorder la priorité dans le respect du premier choix des élèves aux élèves en difficulté, peu motivés. Pour ceux-là, le fait de pouvoir choisir une activité n'est pas négligeable.

La gestion des IDD demande un certain professionnalisme organisationnel et une créativité qui font parfois peur. Mais cela s'apprend, d'où l'importance d'une formation continue ou mieux d'un accompagnement qui soit d'abord une façon d'échanger entre collègues, dans un cadre organisé.

FJ - Et comment gérer son temps ? Faut-il laisser les élèves se débrouiller ? Faut-il les encadrer étroitement ? Où se situe l'équilibre ?

JMZ ET FC - Il est un peu étonnant de voir combien le cadre des 12-13 semaines suscite de réactions. "Trop contraignant, disent les uns, ne peut-on le faire sur l'année ?". "Trop vaste, disent d'autres, je ne suis pas habitué(e) à travailler comme ça, à prévoir à ce point...". On mesure à ce

moment là combien notre métier laisse d'ordinaire une fabuleuse liberté à chacun - objectifs et grilles pour les uns, improvisation pour les autres - et combien les enseignants sont attachés à cette composante de leur profession ! S'il est bon, ici, que le binôme des enseignants ait tracé le déroulement de son IDD dans ses grandes lignes, avec les étapes - (vers la 8e semaine, il faudra avoir fait ..., à la 11e il faudra organiser des pré-évaluations, ...) , il faut laisser de la souplesse pour réagir en fonction du groupe d'élèves. Dans cet esprit, le site de l'académie de Créteil a mis en ligne récemment des documents sous forme de questions-réponses où des enseignants disent comment ils ont conduit et réajusté leur parcours en fonction de ce qui se passait, tout en gardant le cap.

FJ - Dans votre ouvrage vous donnez des exemples de thèmes qui se prêtent facilement à un croisement de disciplines. Pour autant c'est rare de trouver un sujet où chaque discipline est à égalité, qui corresponde à un intérêt de l'élève et qui soit accessible en terme de contenu scientifique. Comment savoir si le thème que l'on a retenu correspond bien aux attentes officielles ?

JMZ ET FC - Là encore, il faut de la souplesse. Que voudrait dire au juste l'égalité entre disciplines ? Certes, il est des situations caricaturales où une discipline est vraiment "instrumentalisée". Quand la technologie sert uniquement à saisir des textes, il y a dérapage. Mais la plupart du temps, qui sert qui ? On n'en sait trop rien. Quand, dans un travail bidisciplinaire, le professeur de français aide les élèves à écrire des petits textes fantaisistes, mais avec base scientifique, sur les parties du corps humain étudiées en SVT, on peut vraiment se demander qui tire le plus de bénéfice des deux matières. La question n'a pas tellement de sens.

Quant à la concordance avec les programmes, c'est vrai qu'il faut y réfléchir. Mais redisons-le fortement : un programme, ce ne sont pas que des savoirs, des connaissances, ce sont aussi des compétences, des méthodes et le croisement peut se faire à partir de là. Les textes officiels sur les IDD disent bien qu'il ne s'agit pas d'aborder un contenu scientifique pointu. En cela, la comparaison avec les TPE a des limites ; les exigences de contenu ne sont pas les mêmes (de même que les TPE ne sont pas des mémoires de maîtrise !)

FJ - Et puis il y a la question de l'échec et de sa gestion au moins à un moment de la démarche. Peut-on dire que les IDD, ou les TPE, justement permettent de s'intéresser réellement aux échecs et de les dépasser ?

JMZ ET FC - Si les IDD ne permettent pas d'accroître la réussite de certains élèves trop souvent en échec dans le quotidien du cours, alors ils auront quand même échoué. Mais les objectifs doivent rester réalistes et s'énoncer non en termes maximalistes, mais de progrès à accomplir. D'où l'importance des outils d'évaluation et d'auto-évaluation. Redisons aussi l'importance du carnet de bord et insistons sur l'importance de faire écrire et parler les élèves sur ce qu'ils sont en train de faire et d'apprendre. Avec l'idée que ceci pourrait aussi se faire en classe. Toutes les enquêtes internationales sur les facteurs d'efficacité pédagogique montrent bien l'importance de l'évaluation formative. Les IDD peuvent être l'occasion, pour ceux qui ne s'y sont pas lancés vraiment, de la mettre en pratique.

FJ - Les TICE sont-elles un atout supplémentaire ou un élément incontournable des IDD ?

JMZ ET FC - Incontournable sans doute pas... La tentation du recours à Internet est grande et peut-être source d'illusion : on ne va pas exiger de disposer de postes multimédias pour se lancer dans les IDD... Si les TICE restent un atout décisif dans bien des cas, les IDD doivent surtout conduire à une réflexion sur le bon usage d'Internet. Il est essentiel que les élèves à cette occasion comprennent que "Internet" n'est pas une gigantesque encyclopédie où on trouve toutes les réponses, mais un outil précieux qui oblige à s'interroger sur les sources, les procédures de

validation, à se demander ce qu'on cherche et comment on les cherche. Les IDD peuvent être pensées aussi en fonction du B2I.

FJ - J'ai eu l'impression en préparant le dossier IDD que le temps était un peu suspendu malgré les déclarations du ministre en faveur des IDD. Que pensez vous de leur généralisation et de leur avenir?

JMZ ET FC - Les réformes sont toujours des paris. Leur succès est toujours improbable. Ira-t-on vers plus de travail d'équipe, plus de créativité, plus d'évaluation formative, sans que pour autant les enseignants se sentent remis en cause dans leur identité disciplinaire ? D'un côté, il y a des années de tentatives, un héritage de l'interdisciplinarité qui trouve ici comme un couronnement, de l'autre le poids de la routine, du conformisme bureaucratique (un prof, une matière, un cours, un programme...). Les aléas politiques n'ont pas évidemment favorisé l'audace innovatrice. Mais à la rentrée, il faudra bien mettre tout cela en place. Ce ne sera jamais aussi beau que les mordus de l'innovation le voudraient. Mais il faut bien sortir du petit noyau des "convaincus", quitte à faire des concessions. Le tout est que la généralisation ne fasse pas perdre son âme à l'innovation.. Il n'y aurait pas de pari si tout était gagné d'avance...

Florence Castincaud, Jean-Michel Zakhartchouk, *Croisements de disciplines au collège*, préface de Philippe Perrenoud, CRAP - *Cahiers pédagogiques* - CRDP d'Amiens, Amiens, 2002, 180 pages.

2. IDD et TIC :

De quelques différences entre les IDD et le B2i ou comment introduire les TIC dans les pratiques d'enseignement ?

Par Bruno Devauchelle

Si l'on compare la mise en place des itinéraires de découvertes (IDD) avec celle du Brevet informatique et Internet (B2i) on peut observer quelques éléments qui éclairent mieux la question de l'introduction des TIC dans le système éducatif et qui permettent d'éclairer les IDD sous un angle particulier. A partir de l'analyse de quelques points significatifs de comparaison, nous essaierons de mettre en perspective la place que prennent les TIC et de comprendre dans quelle mesure les IDD sont une forme pédagogique qui articule au plus serré des préoccupations pédagogiques et des contraintes disciplinaires, mettant en quelque sorte, et c'est une bonne chose selon nous, les TIC entre parenthèses.

1 - Une tentative de comparaison IDD - B2i

Pour être vraiment précis, ce n'est pas la comparaison IDD et B2i qui convient, mais celle entre les parcours pédagogiques diversifiés (PPD), les travaux croisés (TC) et le B2i. En effet si l'on regarde le calendrier et les logiques des dispositifs on peut constater que la proposition des travaux croisés était très proche du B2i dans leur aspect technique : pas d'obligation, intégration du dispositif aux disciplines sur la base du volontariat et des projets, calendrier progressif (même si pour le B2i c'est le terrain qui fait le calendrier et pas le texte officiel, sauf en primaire).

L'arrivée des IDD, très proches dans le projet des travaux croisés, introduit deux éléments clés qui vont les différencier nettement des autres dispositifs : obligation et moyens en heures. En effet en mettant clairement la mention obligatoire et en l'assortissant d'un cadrage horaire précis on peut se demander si le ministère n'a pas voulu éviter l'effet B2i : si ce n'est pas (écrit) obligatoire alors on ne le fait pas.

Si l'on se penche sur le fond des deux dispositifs il faut remarquer que, d'un côté, il s'agit de développer une pratique technique (les TIC) intégrée au sein des disciplines, de l'autre il faut développer une pratique pédagogique et didactique (la trans ou l'interdisciplinarité, la pédagogie de projet).

Dans le cas du B2i on note le fait que ce n'est pas un contenu disciplinaire spécifique qui est enseigné, mais la mise en œuvre de savoirs et de savoir-faire au sein de pratiques didactiques et pédagogiques ordinaires. Ce parti pris des initiateurs du B2i est révélateur d'une prise de position originale par rapport aux traditions disciplinaires et plus largement par rapport à l'organisation du collège. A ce choix didactique (pas d'enseignement spécifique), s'ajoute un parti pris pédagogique centré sur la notion de référentiel de compétences (*cf.* les feuilles de positionnement) et sur l'auto évaluation (*cf.* la colonne concernant le positionnement de l'élève dans les feuilles de positionnement).

Dans le cas des IDD, le fait central est la pensée complexe. En effet il faut revenir aux textes de MM. Dubet, Morin, Meirieu, publiés en 1998 pour comprendre l'enjeu qui est derrière ces nouveaux dispositifs : le découpage disciplinaire n'est pas le seul mode possible d'accès à la connaissance au collège. Ce découpage est même préjudiciable à la compréhension des faits et à la connaissance si l'on en juge par les propos tenus par les chercheurs interrogés par Edgar Morin au cours de l'année 1998 (*Relier les Savoirs*). Sur le plan pédagogique, il s'agit aussi d'engager plus largement les enseignants sur la démarche de projet (qui rappelons-le était pratiquée au travers des PPD et des TC) qui permet de développer sur la base d'une pédagogie plutôt constructiviste un autre mode d'accès au sens des apprentissages disciplinaires.

Comme on le voit il n'y a pas *a priori* de rapprochement entre ces deux dispositifs, mais plutôt deux logiques concurrentes : une logique d'intégration disciplinaire, une logique d'apprentissage et d'évaluation de ceux-ci au travers de l'action de l'apprenant. En fait, il faut bien reconnaître qu'il y a une réelle articulation de base entre ces deux démarches, même si sur le terrain l'un comme l'autre des dispositifs est plutôt discuté (explicitement dans le cadre des IDD - implicitement pour le B2i : cf. le nombre d'établissements ayant réellement mis en œuvre le B2i tel qu'il est proposé).

2 - De la place des TIC en éducation : regard au travers des IDD

Il suffit de lire ces quelques lignes extraites du document remis en décembre dernier aux établissements pour préparer la journée de travail sur les IDD pour comprendre que les TIC peuvent être invoqués selon les choix des équipes : « *La démarche de projet, dans laquelle doivent s'inscrire les itinéraires de découverte, conduit les élèves à travailler seuls ou en petits groupes. (...) Les itinéraires de découverte donneront lieu à une production, réalisée individuellement ou collectivement : création d'un objet particulier, d'une maquette, d'un cédérom, d'un journal, d'un film, présentation d'un exposé, d'un spectacle, élaboration d'un texte...* ». Comme on peut le constater, il y a des possibilités d'intégration des TIC, mais comme nous l'avons indiqué dans notre première partie, l'enjeu est ailleurs. Cependant on peut lire au travers de ce qui suit que l'on est dans une démarche assez proche de celle proposée dans le B2i : (voir particulièrement le texte sur le niveau 3 distribué aux recteurs) « *appropriation de savoir-faire (mise en œuvre de techniques de réalisation, efficacité des moyens par rapport à l'intention, stratégies de traitement et d'appropriation de l'information, mise en œuvre des techniques de l'exposé écrit et oral...)* ».

Ainsi le texte ne préjuge en rien des moyens utilisés, mais se préoccupe surtout de développer certaines compétences qui s'appuient sur des savoirs et des savoir-faire bien spécifiques et non réductibles à une seule discipline.

Les professeurs de technologie et les professeurs documentalistes ont rapidement compris la place que pouvaient prendre les TIC dans ces IDD. Cependant des dérives possibles (cf. l'analyse M. J.M. Zakhartchouk, dans l'interview de ce dossier) pourraient donner aux TIC une place inappropriée. D'une part le risque de la production pour la production (dérive CD-ROM ou site Internet) d'autre part le risque de l'Internet comme source de tous les savoirs (je vais chercher tout ce qu'il y a sur Internet avant de réfléchir et de choisir les moyens appropriés d'investigation) sont deux des dérives essentielles dont certaines ont été constatées dans le cadre des TPE.

Il est donc nécessaire que la place donnée aux TIC soit évaluée en terme de pertinence de moyen et non pas de fin. On comprend là une logique sous-jacente à l'intégration des TIC en éducation : comme tout moyen au service de l'activité sociale ou professionnelle, il convient dans le monde scolaire et dans le cadre des finalités de l'école, de ne pas laisser les jeunes s'emparer d'un

outil pour son caractère séduisant, mais d'être capable d'en faire un instrument au service d'un apprentissage dans le cadre scolaire, d'une activité sociale ou professionnelle plus tard.

3 - Des IDD, entre changement et réalité de terrain

En ne parlant que de façon très évasive des TIC dans les textes consacrés aux IDD, on peut penser qu'il s'agit d'un pragmatisme des décideurs, plutôt que d'un parti pris contre les TIC. En effet, connaissant la lente progression de la place prise par les TIC dans les pratiques pédagogiques depuis plus de quinze ans, il était plutôt prudent de ne pas embrouiller le message en surajoutant à un dispositif nouveau un autre dispositif lui-même déjà déroutant. De plus connaissant la disparité des moyens entre tous les établissements il était plutôt risqué d'imposer des ordinateurs pour les IDD, car déjà les moyens habituels en locaux et en personnes ont posé de gros problèmes dans certains établissements. Enfin connaissant la culture et les pratiques des enseignants, il est bien plus favorable d'encourager toutes les pratiques de projet existantes (et elles sont nombreuses) que d'en privilégier une seule fut-elle d'actualité (les TIC ont été pendant cinq ans au devant de la scène, même si aujourd'hui il y a un repli dans les propos des autorités).

Les IDD pourraient être un espace de promotion de toutes les innovations pédagogiques du moment, et donc des TIC au travers du B2i. Saluons le fait ne pas avoir cédé à cette dérive comme un signe encourageant du sens pris dans cette réflexion sur l'école et les TIC. Reconnaissons aussi l'habileté de ne pas mélanger tous les dispositifs dans les textes car cela peut «fâcher» et nuire davantage qu'apporter un changement. Soulignons cependant que cette prudence officielle ne doit pas cacher la cohérence interne de cette évolution du collège initiée depuis plusieurs années.

Conclusion

Les enseignants qui ont déjà des pratiques de projet que ce soit avec ou sans TIC ne seront pas trop en difficulté par rapport au projet global des IDD. Les enseignants de technologie et les professeurs documentalistes auront là une occasion renouvelée de montrer combien ils sont intégrés à l'établissement et pas seulement en tant que service documentaire ou d'aide à l'orientation vers le technique (détection des aptitudes...) mais en tant que partie prenante des apprentissages disciplinaires au même titre que toutes les autres disciplines. L'intégration des TIC dans les IDD sera aussi l'occasion de montrer aux jeunes que les celles-ci doivent devenir des instruments au service des projets d'apprentissage avant de devenir des instruments dans la vie courante, en évitant d'en faire des gadgets destinés à mieux briller lors de la présentation finale.

*Bruno Devauchelle
Cepec*

3. Une communauté éducative témoigne : Les IDD au collège J. Monod du Havre

L'Etablissement

L'Établissement compte 450 élèves mais la fluctuation entre entrants et sortants est importante. L'environnement socio-culturel le situe dans une zone plutôt défavorisée : entre 26 et 49% de chômeurs parmi les parents d'élèves et pour l'ensemble, des catégories socio-professionnelles peu aisées. Le public vit en majorité dans les HLM alentours, mais certains viennent d'une zone pavillonnaire. Il se caractérise par un mélange ethnique important, mais la majorité des familles sont d'origine maghrébine ou sub-saharienne. Les résultats du brevet des collèges sont faibles par rapport à la moyenne nationale. Le collège est en ZEP.

Point de vue général - Katia Fiollet

Au collège J. Monod, les parcours diversifiés établis depuis plusieurs années ont naturellement cédé la place aux IDD, dont la réussite tient à la fois au travail collaboratif de tous les enseignants et à une réflexion pédagogique approfondie sur les objectifs transdisciplinaires et l'évaluation.

Un véritable travail d'équipe

Ils existent au collège depuis cinq ans (sous la forme de Parcours diversifiés). Ils sont en constante évolution. Ils s'enrichissent de chaque expérience, de chaque nouveau collègue intégrant l'équipe, de chaque erreur.

Le travail d'équipe est donc à la base de nos IDD. L'équipe ne correspond pas uniquement aux deux collègues encadrant un IDD, mais à l'ensemble des professeurs concernés par les IDD. Elle bénéficie du soutien constant d'Alain Faubel, chef d'établissement.

Cela nous permet un travail commun non pas à l'échelle de nos disciplines mais à celle du collège et plus particulièrement du niveau 5e. Nous choisissons une compétence commune qui sera travaillée dans chaque IDD. Depuis quatre ans, nous travaillons donc sur la communication orale. Lors des concertations où nous nous retrouvons tous, nous avons déterminé une liste de critères d'évaluation commune. Ce travail nous permet un suivi des progrès de chaque élève d'un IDD à l'autre.

Une évaluation organisée et efficace

Cette grille de critère a, elle aussi beaucoup évolué grâce à l'expérience, aux erreurs, aux retours des élèves. Durant le dernier trimestre de l'année scolaire 2001-2002 la grille a pris la forme d'un carnet de bord qui permet un dialogue entre élève et professeur concernant l'évaluation. Dans

ce carnet, l'élève note l'évolution de son travail, ses objectifs au fur et à mesure des séances, il évalue ses apprentissages en relation avec les critères. L'élève conserve son carnet de bord toute l'année et il y trouve l'évaluation des deux IDD qu'il aura accompli.

On peut déjà observer l'attachement et l'intérêt des élèves pour ce carnet. Ils le remplissent avec soin et sincérité, ce qui permet une réelle évaluation et une observation assez précise des progrès.

Les bénéfices les plus évidents et observables sont :

- la motivation des élèves ;
- l'apport du travail de l'équipe des professeurs "IDD" sur les cours, notamment en ce qui concerne l'évaluation, la mise en projet des élèves et une grande cohérence dans le travail (une réelle transdisciplinarité)
- L'efficacité dans l'apprentissage des connaissances et des savoirs-faire.

Un transfert des compétences

Notre sujet de réflexion actuel concerne le transfert de ce qu'apprennent les élèves en IDD (notamment savoir-faire, savoir être) dans les autres cours. Il semble que ce transfert se fait uniquement quand il est sollicité. Cela nécessite donc un travail d'équipe élargi à tous les enseignants du niveau 5e (au moins en communiquant clairement les objectifs que les IDD cherchent à atteindre, via la grille de critères)

Le fait que tous les IDD travaillent à partir des même critères nous apparaît ici indispensable pour que les progrès soient plus profonds. De même que l'ancrage des sujets dans le programme. L'ensemble (la totalité) des programmes est enseigné dans les cours. Les sujets des IDD ne sont que des éclairages, des approfondissements des programmes. Il n'y a donc pas d'élèves qui n'auront pas ou telle partie du programme parce qu'ils n'ont pas choisi tel IDD ; ce qui serait alors une inégalité.

Un travail collectif pour les élèves

Dans la majorité des IDD, la réalisation finale est collective et le travail est partagé entre des petits groupes autonomes chargés d'une partie de la réalisation. Une chose importante est donc le fait que chacun dépende des autres ; on n'arrive à l'objectif que si chacun fait son travail. L'apprentissage de l'autonomie se fait à l'échelle du petit groupe (2 ou 3 élèves) et peut être accompagné par les professeurs en fonction du niveau de chacun.

Cependant pour que cet apprentissage soit efficace et soit un réel apprentissage de l'autonomie, la présence de deux professeurs est nécessaire (face à un groupe d'une vingtaine d'élèves maximum). Cette présence de deux professeurs face au groupe durant toutes les séances permet également un réel travail transdisciplinaire porteur de sens pour les élèves. Beaucoup d'élèves en difficulté ont trouvé du sens aux apprentissages à travers les IDD (attirait d'un travail où l'autonomie a une plus grande place, une valorisation par l'évaluation véritablement formative, l'intérêt pour la réalisation finale...)

Les élèves scolairement en réussite apprennent à travailler réellement avec les autres, ils apprécient les approfondissements sur les thèmes et les disciplines qu'ils ont choisis.

Perspectives pour l'avenir

Nous réfléchissons actuellement sur l'évaluation sommative. Comment noter les IDD ? Comment réaliser un barème ? Quel impact la note va-t-elle avoir sur la motivation des élèves ? Mais l'équipe de professeurs a pris cette nouvelle réflexion avec enthousiasme comme un nouveau défi pédagogique à relever qui provoquera, certainement, des discussions enrichissantes.

La situation que nous vivons dans les IDD est une véritable situation d'enseignement où le professeur reste le professeur mais où les élèves se sont approprié les apprentissages.

Quel plaisir de voir des élèves prendre plaisir à apprendre ! Quel plaisir surtout de voir certains élèves découvrir qu'apprendre peut être un plaisir !

Par Katia Fiollet, collègue J. Monod, Le Havre.

Le point de vue de la documentaliste - Danièle Clugery

En poste depuis deux ans dans ce collège, je me suis engagée cette année dans un Itinéraire de Découverte: "Calligraphie et découverte de la langue arabe" en partenariat avec une intervenante extérieure d'origine marocaine, madame Siham Goudhane. Les rôles étaient bien partagés: Siham Goudhane présentait la langue et la calligraphie, je faisais des recherches sur Internet sur l'histoire de la langue et les calligraphes. Deux fois par IDD, monsieur Aminh, un artiste calligraphe, est venu travailler avec les élèves. La production finale était une exposition de fin d'année : affiches et œuvres.

Les aspects positifs :

Le professeur est plus perçu comme un guide que comme un distributeur de savoir. Dans le contexte du collège il est important d'établir des ponts avec la culture d'origine et entre les cultures.

Les aspects négatifs :

La grande difficulté pour un professeur documentaliste c'est d'être mobilisé deux heures par semaine sur le même IDD, et d'être donc moins disponible pour les autres élèves. Le deuxième problème est l'adaptation du fonds documentaire en accord avec les IDD. Le troisième problème est l'encombrement des horaires pour l'utilisation des ordinateurs à cause de l'alignement des horaires IDD.

Le projet pour la rentrée prochaine :

Je ne renouvelle pas l'expérience d'un engagement sur un seul IDD mais je veux pouvoir tourner sur les différents IDD et former les élèves en fonction des besoins liés à leur recherche . A cette fin, j'ai prévu des temps de concertation avec les professeurs travaillant en IDD pour cibler mon type d'intervention.

Je dois souligner la qualité relationnelle exceptionnelle qui anime le collège. La mise en place des IDD demande des temps de concertation pour assurer une cohérence de cet enseignement. Les IDD sont des temps d'enseignement, même si le processus d'apprentissage est différent, leur déroulement et leur production requièrent un haut niveau d'exigence certainement équilibré par

l'accompagnement. Le sujet de réflexion actuel : quel transfert entre IDD et enseignement disciplinaire ?

"Du jeune sportif au jeune citoyen" : un IDD impliquant l'EPS

Nicolas Olivier et Xavier Levêque

Les IDD dans la relation avec les élèves

L'intitulé, "*Du jeune sportif au jeune citoyen*", casse l'image de la pratique sportive centrée habituellement autour des idées d'amusement, de performance ou de victoire et permet d'aborder les notions de respect, de citoyenneté, de responsabilité, d'autonomie. Elle influence aussi l'expression écrite et orale. Autant de choses que les élèves pensent souvent connaître et maîtriser alors que ce n'est pas le cas. Ces notions généralement abstraites abordées en éducation civique, prennent véritablement sens lors des IDD. La différence entre le discours théorique et sa mise en pratique est à la base du parcours.

Objectif : faire ressentir aux élèves que la règle et le règlement mis en place quel que soit le contexte n'est pas quelque chose d'imposé gratuitement sans logique ni sens mais une condition nécessaire au bon déroulement de l'activité. On fait le pari de cette compréhension grâce aux jeux sportifs pour ensuite permettre un transfert de ces compétences vers le cadre général de la vie dans l'établissement.

La production finale de cet itinéraire consiste en la création d'un jeu et de ses règles, destiné à être testé et joué par d'autres élèves le jour de la fête du collège. A la fin, on met en relation la règle de leur jeu avec les règles du collège et celles de la vie quotidienne sous la forme d'un tableau thématique. Par exemple, "*ne pas insulter l'adversaire dans le jeu*", "*avoir un langage respectueux envers une personne de la même génération ou adulte*"...

Le travail en collaboration avec un autre professeur ainsi que les groupes interclasses (entre seize et vingt élèves par groupe) enrichissent la relation d'enseignement, permettent un recul par rapport au contenu et à l'acte d'enseigner. Pour l'enseignant, c'est l'occasion de redynamiser régulièrement sa propre motivation et de se remettre en question plus facilement. La co-animation est même la richesse de l'IDD, son point fort : l'élève peut choisir l'interlocuteur adulte selon ses besoins, la gestion du groupe est plus aisée, la connaissance de chaque élève est meilleure. Cela est enrichissant pour l'élaboration même de l'itinéraire, puisque chacun y apporte sa propre expérience, et cela influe également sur la dynamique de la séance. Le choix du professeur avec qui l'on collabore a donc une grande importance. Nous élaborons ensemble les objectifs après avoir fait le bilan de la séquence précédente. Avec le temps, les supports que nous utilisons évoluent et nous pratiquons une pédagogie différenciée en gardant les mêmes objectifs mais en variant les chemins d'apprentissage.

Articulation avec les cours :

La question fondamentale est de savoir comment évaluer le transfert des compétences, car l'IDD n'est pas rattaché à un point particulier du programme mais plutôt à un *savoir être* qui se décline dans l'ensemble des disciplines : attitude en cours, réaction face à la violence physique et

verbale, acceptation de la règle... Néanmoins, les critères d'évaluation sont communs à tous les IDD du collège, en plus de quelques items propres à chaque IDD.

Difficultés rencontrées :

C'est particulièrement l'image des IDD auprès des élèves qui pose problème : revers du choix, cela prend un peu de temps de savoir que ce n'est pas une animation mais un cours. Cette image évolue au fur et à mesure des années. Par ailleurs, il nous manque des IDD dans les matières scientifiques.

Dans une optique de travail en recherche autonome, les élèves rencontrent également des difficultés à cause des contraintes d'emploi du temps. Mais le point positif est que cela permet de scinder les groupes.

En revanche, les élèves ont un regard différent sur les profs, par exemple, ils disent bonjour spontanément même si ce n'est pas le même professeur qu'ils ont en cours qu'ils croisent.

"A B C pour les IDD" : L'Abécédaire de Cécilia Anthor

A **uto-évaluation :**

L'un des principes de base de l'IDD. L'évaluation, sans note, est faite conjointement par les élèves, séance par séance et par leurs professeurs. L'évaluation du professeur porte sur deux éléments : le contrôle continu de la motivation et du travail de l'élève au fil des séances et l'appréciation sur la production finale. Pour s'évaluer, l'élève dispose de fiches de critères, élaborées et reformulées chaque année par l'équipe IDD. La dernière mouture 2002, en expérimentation actuellement, est un cahier de bord qui suit l'élève durant ses différents parcours sur l'année.

B **inôme :**

Un autre principe de base. Les cours sont assurés et co-animés par deux professeurs. Ce principe a l'immense intérêt de changer (positivement) la relation traditionnelle : des élèves / un professeur. Elle enrichit le point de vue possible sur un élève. L'élève prend très vite l'habitude d'avoir deux interlocuteurs à qui il s'adresse de façon naturelle et aléatoire. Autre point positif : faire cours à deux est très agréable, crée une émulation et encourage à soutenir des projets parfois lourds. Une seule condition peut-être au succès, mais indispensable : le binôme des professeurs doit s'être créé volontairement, sans être imposé, et les deux collègues doivent avoir des affinités.

C **hoix :**

Troisième principe fondateur : les élèves choisissent les parcours qu'ils ont envie de suivre. Au collège Monod, on propose une liste de plusieurs parcours aux élèves qui doivent en choisir trois par ordre de préférence et, dans la mesure du possible, deux de leurs vœux sont respectés. Ce principe de choix est moteur dans la motivation des élèves même s'ils ne savent pas toujours ce qu'ils vont trouver dans le parcours qu'ils ont sélectionné.

Découverte

Est le maître-mot. Nouvelles conditions de travail, nouvelles approches, nouveaux élèves trois fois dans l'année...

Enseigner autrement,

C'était l'objectif des IDD et, en effet, les conditions matérielles de l'enseignement, l'évaluation (différente) et l'approche peut-être plus ludique et, en tout cas, plus pratique des contenus changent la vision du cours chez les élèves mais aussi chez leurs professeurs. Mais enseigner autrement c'est tout de même enseigner (et j'y tiens). L'élève doit acquérir de vraies connaissances, de vrais savoir-faire et doit se plier à l'obligation d'assister à ce qui reste un cours.

Français:

C'est ma discipline et elle offre l'immense intérêt de pouvoir s'adapter aisément aux contenus d'un IDD quel qu'il soit. En effet, en dehors des contenus de connaissances, l'apprentissage du français nécessite un certain nombre de savoir-faire qui peuvent tout à fait être enseignés à partir de n'importe quel thème, à partir de supports très variés.

Groupes :

En IDD., l'élève sort du groupe classe pour intégrer un autre groupe, provisoire et différent, une seule fois par semaine. L'ambiance en est changée. Quand nous avons commencé les parcours, ces groupes comptaient environ seize élèves, issus des différentes cinquièmes. Aujourd'hui, nous atteignons les vingt-deux ou vingt-quatre élèves, ce qui devient une limite, à ne pas dépasser semble-t-il. Par ailleurs, les élèves ont la possibilité de travailler en petits groupes sur des sujets différents. Ces groupes ne se constituent pas forcément par affinités (puisqu'ils ne se connaissent pas nécessairement). Pour moi qui travaille toujours en classe entière dans ma discipline, le parcours a été l'occasion de développer un travail en groupes, très intéressant et de pratiquer une pédagogie dite "différenciée".

Horaire :

1 heure 30 par semaine pour chaque élève, sur 9 semaines consécutives, voilà le rythme d'un IDD au collège Monod. En ce qui nous concerne, nous avons souvent pratiqué le dépassement d'horaire (1 h 45 voire 2 h de cours) en fonctionnant davantage par objectif de séance. Les élèves sont libérés quand l'objectif est atteint. A leur charge de travailler efficacement pour partir à l'heure.

Itinéraire de découverte :

Il faut se familiariser avec la terminologie officielle, qui change souvent, mais qui recouvre parfois des réalités identiques. Depuis cinq ans, nous faisons des parcours diversifiés, l'année prochaine nous ferons des IDD diversifiés, découverte, différents, l'idée reste celle d'un renouvellement de certaines pratiques pédagogiques pour une pédagogie de projet. J'aurais dû dire enrichissement et non renouvellement car ces pratiques pédagogiques, anciennes, restent parfois néanmoins tout à fait valables.

Judi :

Depuis des années, c'est le jour des parcours pour les classes de 5ème du collège Monod. De 15h00 à 16h30, tous les emplois du temps des classes de 5ème sont alignés dans cette perspective.

Katia :

C'est mon binôme à moi, ma complice des parcours depuis le début. Elle est professeur d'histoire-géographie. J'ai beaucoup appris avec elle, je me suis bien amusée au fil des années (et oui, c'est possible), bref j'ai pris beaucoup de plaisir à co-animer un parcours avec elle. L'équilibre et la répartition des rôles se sont faits tout naturellement et je tiens à dire que, si aujourd'hui je l'abandonne pour faire une pause, je regretterai cette complicité dans le travail.

L acunes :

On espère que les IDD, en approchant les savoir autrement, permettront aux élèves qui en ont beaucoup d'en combler certaines. Nous avons constaté que, parfois, cela marche et nous avons connu quelques réussites. Certains élèves sont devenus incollables sur l'équipement du chevalier médiéval ou sur la fabrication d'une cotte de maille ! Un petit bémol : certains élèves ne réinvestissent pas les connaissances acquises en parcours dans les autres cours, même lorsqu'ils en auraient l'occasion.

M otivation :

Elle est souvent grande chez les élèves qui se retrouvent rapidement impliqués dans un projet personnel, qu'ils doivent prendre en charge et dont l'aboutissement est presque toujours valorisant. Ils présentent leur travail à d'autres élèves et aux adultes du collège, à des élèves des écoles primaires, à leurs parents parfois et ont à cœur, malgré le trac, de faire bonne impression. Pour certains élèves qui s'ennuient à l'école et dans les cours traditionnels, la motivation en IDD peut venir du fait qu'ils n'ont pas toujours l'impression d'être en train d'apprendre étant donnée la nouveauté des approches.

N euf semaines :

C'est la durée d'un IDD pour un élève au collège Monod. Deux fois neuf semaines dans l'année et un trimestre sans parcours. Ce n'est pas si long finalement et pour entreprendre et achever un projet, il faut parfois tenir un rythme soutenu. Pour les enseignants, deux possibilités. La première c'est de recommencer la même chose toutes les neuf semaines puisque les élèves, eux, sont différents. Nous avons testé la formule la première année : c'est lassant et ennuyeux. Le professeur sombre dans une routine dans laquelle sa propre motivation risque de s'étioler. La deuxième possibilité (pour laquelle nous avons rapidement opté) est de changer de sujet lorsqu'on change d'élèves. Beaucoup plus intéressant !

O bjectifs :

Un objectif commun à tous les IDD est défini par l'ensemble des enseignants. Au collège Monod, c'était (on peut changer !) communiquer à l'oral. Ensuite, on définit ensemble des objectifs communs sur les savoir-faire et les savoir-être. Certains objectifs de savoir-faire peuvent être définis pour un seul IDD comme c'est le cas évidemment pour les contenus de connaissances.

P rogramme :

Les I.D.D. étant des cours, ils doivent s'inscrire dans le cadre des programmes des niveaux concernés. Puisque l'un des principes est la transdisciplinarité, l'IDD doit enseigner des éléments du programme qui concernent au moins deux disciplines. Exemple : le thème de notre IDD en 5ème était le patrimoine normand médiéval. Le Moyen Age (féodalité, chevalerie, événements historiques) est au programme d'histoire des élèves de 5ème. La recherche des informations, leur sélection, leur organisation puis leur reformulation s'inscrivent dans le programme de français.

Q uestions :

Elles sont nombreuses en IDD. Les professeurs en posent beaucoup, les élèves aussi.

R éponses :

Au début, ce sont les professeurs qui les apportent, en soumettant des supports de recherches aux élèves. A la fin du parcours, en théorie, l'élève doit être capable d'y répondre seul. Elles portent sur deux aspects : les connaissances et la manière dont l'élève a travaillé pour les acquérir.

Sujets :

A partir d'un thème commun (le patrimoine médiéval normand), les élèves, guidés par leurs professeurs, font émerger des sujets possibles. Après avoir arrêté le nombre des sujets (environ 6 à 8), les élèves se répartissent en petits groupes et travaillent sur un seul sujet en autonomie. Les différents sujets se trouvent réunis à la fin dans la production finale qui est commune et engage tous les élèves (Cdrom, visite guidée d'un monument...)

Travail :

Pour les élèves, une notion disparaît, c'est celle des devoirs à la maison. Il n'est pas interdit à l'élève de travailler chez soi (bien au contraire) mais cela ne lui est jamais imposé. Le travail se fait en classe et en groupe. Les professeurs ramassent le travail de l'élève à chaque fin de séance, font le bilan de ce qui est fait et de ce qui reste à faire et recadrent à la séance suivante. En ce qui concerne le travail des professeurs, voir la rubrique week-end.

Unanimité :

A Monod, le travail en IDD est un travail d'équipe. Les objectifs prioritaires, les critères d'évaluation sont construits ensemble. Cela permet de faire des bilans qui donnent une vue d'ensemble, de ne pas se sentir seul dans les difficultés, d'harmoniser des pratiques.

Voyage :

L'itinéraire de découverte n'est-il pas le moyen d'envisager que les élèves voient autre chose que ce qu'ils connaissent. Sorties, voyages, visites peuvent être un moyen d'enseigner autrement.

Week-end :

Parfois chargé pour les enseignants en IDD ! Le travail de préparation est important si l'on veut savoir où l'on va, les bilans demandent aussi du temps. Parfois, il faut même voir son binôme pendant les week-end ou les vacances !

Xtra ou X ténuant ? :

A essayer pour se faire un avis.

Y oupi ! :

Bilan global plutôt positif à partir du moment où l'on reste exigeant sur le travail des élèves. Il n'y a pas qu'aux élèves que les IDD peuvent apprendre des choses.

Z.E.P. :

Dans des collèges difficiles comme le nôtre, enseigner autrement n'est pas un luxe ou une mode. La pédagogie de projet, bien gérée et bien dosée semble une nécessité.

Par Cécilia Anthor, professeur de français au collège Jacques Monod du Havre.

Présentation des IDD au collège Jacques Monod

Par Christophe Derambure, Principal-adjoint.

Structure du dispositif en 5ème

- 6 divisions de 22 élèves en moyenne pour chacune d'entre elles
- 5 IDD proposés aux élèves dans la 2ème semaine de rentrée
- 8 enseignants engagés (10 élèves pour un enseignant)
- L'élève choisit trois IDD, il en suivra deux.

Je procède à la répartition des élèves et je transmets le résultat aux enseignants. Un IDD se déroule sur 9 séances de 1h30 chacune. Je prévois un alignement de toutes les classes de 5ème le jeudi de 15h00 à 16h30.

Le calendrier

Une concertation a lieu en septembre (sur le créneau IDD, soit 6 heures). Les enseignants "expérimentés" conseillent les nouveaux, le "calage" de l'évaluation occupe au moins deux séances. Mon rôle consiste à faire le lien entre les collègues, à synthétiser, reformuler, transmettre les ordres du jour et comptes rendus, je suis, en tant que pilote du dispositif, un facilitateur, un accélérateur, parfois un médiateur. Je suis garant de la cohérence du dispositif.

La première vague d'IDD s'étale d'octobre à début décembre. Le bilan a lieu avant Noël. La deuxième vague s'étale de janvier à mi-mars où le second bilan a lieu. Enfin, une troisième vague s'étend d'avril à mi-juin. Fin juin, nous en faisons le bilan et élaborons nos plans pour l'année suivante

Les facteurs de réussite

La phase préparatoire de septembre :

Cette étape est essentielle dans le pilotage du dispositif. En faire l'économie aurait les conséquences suivantes :

- éparpillement des collègues et des contenus ;
- perte de lisibilité ;
- perte de la cohérence ;
- risque d'égarement vis à vis du cœur de l'IDD : les programmes, l'interdisciplinarité, la transdisciplinarité, le travail d'équipe, le sens.

Le pilote du dispositif doit exploiter cette phase pour agréger son équipe autour d'une évaluation commune.

L'ancrage des contenus dans les programmes :

Pour deux raisons :

- la validité (notamment aux yeux des anti-IDD de la salle des profs)
- l'intérêt et la réussite de l'élève

La connaissance transversale des programmes :

Le pilote doit avoir lu et pris connaissance des programmes des différentes disciplines sur le cycle central. Le collègue Monod peut encore progresser en faisant en sorte que les professeurs aient une meilleure connaissance des programmes des matières qui ne sont pas les leurs.

Un cadrage et un pilotage au niveau de la direction :

Le "y a qu'à " "faut qu'on" adressé aux enseignants conduit une direction et son équipe pédagogique dans le mur. La direction doit se relever les manches et être convaincue du bien-fondé et de la validité de ce dispositif.

La formalisation et le suivi de l'évaluation :

Les nécessités sont les suivantes :

- des critères communs ;
- des outils communs ;
- des compétences en terme de savoir être et savoir faire négociées à l'échelle de l'équipe IDD ;
- une officialisation de cette évaluation (elle doit apparaître sur le bulletin trimestriel) ;
- une part de cette évaluation doit être formative.

Les phases Bilan

Elles sont essentielles afin de régler " le tir " et de recadrer les collègues qui s'éloigneraient des objectifs initiaux et qui par conséquent valideraient les craintes des anti-IDD : "vous n'enseignez pas dans vos trucs et vous gaspillez des moyens prévus pour les disciplines !!"

Les difficultés au niveau du pilotage

Je rencontre quelques difficultés dans le pilotage de l'évaluation :

- décalage entre période de fin de trimestre et période de fin d'IDD
- face aux collègues qui souffrent avec l'évaluation, face à l'enseignant qui n'a pas, dans notre institution, la culture de l'évaluation, face à l'enseignant qui considère l'évaluation comme quelque chose de rébarbatif, face à l'enseignant qui est satisfait de son IDD parce qu'il a la certitude que "ça s'est bien passé", mais comment mesure-t-on le "ça s'est bien passé" ???
- la quasi absence de littérature sur le sujet : évaluation et IDD.

La cohérence

Selon moi, le travail du collègue Monod doit être poursuivi de la manière suivante :

Un thème général et transversal doit être fixé pour les raisons suivantes :

- ce thème serait un excellent levier pour travailler le sens des apprentissages fixés par les programmes
- ce thème amènerait du lien entre les matières et par conséquent favoriserait peut-être le transfert au niveau de l'élève lorsque celui-ci est placé en situation d'apprentissage dans le cadre des cours traditionnels

Ce thème transversal décliné dans chaque IDD sous l'angle des différentes matières doit être balisé par l'évaluation, élément agrégatif : des critères et des outils communs.

Pour encore plus de cohérence, il nous faut nous appuyer sur le projet pédagogique appliqué à l'horaire normal réglementaire et sur le projet construit pour l'IDD lui-même. Veiller à cela permet non seulement d'éviter la scission, l'opposition entre IDD et cours normaux, ces derniers étant taxés de cours ennuyeux et rébarbatifs par les élèves si l'IDD est trop éloigné des contenus disciplinaires mais aussi de renforcer la cohérence entre le programme et l'IDD. Veiller à cela nous permet d'éviter la dérive atelier ou animation .

Les difficultés à surmonter

- Le transfert des connaissances et compétences acquises en IDD vers les situations d'apprentissage en cours. L'élève ne transfère pas suffisamment selon les collègues ou pas assez rapidement.
- Le réinvestissement des compétences acquises est également encore insuffisant.

EN CONCLUSION

Le dispositif mis en place au collège Jacques Monod est une réalité concrète qui fonctionne et qui actuellement commence à être reconnue au niveau académique. Mon expérience en tant que pilote du dispositif me permet aujourd'hui d'identifier les pièges potentiels dans le fonctionnement, les risques de dérive. Il est indéniable que ces IDD constituent des facteurs de motivation évidents au niveau des enseignants mais aussi et surtout au niveau des élèves. Il est fréquent de constater que nos IDD prévus sur 1h30 durent régulièrement 2h ou que les 9 séances prévues deviennent 10 ou 11 séances. Par ailleurs, la qualité relationnelle élève/prof s'affiche clairement. Les IDD ont joué également un autre rôle dans le collège : ils ont dynamisé la vie de l'établissement. L'IDD EPS/éducation civique a stimulé de façon étonnante l'UNSS grâce à la qualité de la relation élève/professeurs d'EPS, et l'IDD "suivez le guide !" a constitué une fenêtre pour la liaison école primaire - collège puisque les élèves de CM1 et CM2 du secteur ont pu découvrir un camp médiéval, production finale de l'IDD, installé dans le collège.

L'IDD a donc permis de mettre en relation professeurs de collège et professeurs des écoles. Rarement, la validité et l'efficacité d'un dispositif pédagogique, au sein de notre institution, n'ont dû autant être argumentées pour continuer à exister. L'IDD dérange encore parce qu'il sous-tend une mini-révolution de la pratique enseignante individuelle et collective. J'observe également que l'enseignant engagé en IDD a commencé cette mutation mais, pour autant, sa pratique reste parfois inchangée dans ses cours traditionnels. Je vois là, peut-être, une des raisons majeures du manque ou du non réinvestissement des compétences acquises en IDD de la part de l'élève. A débattre ...

4- Points de vue disciplinaires

Le casse-tête du chef d'établissement - Entretien avec Bernard Durix

Bernard Durix dirige le collège André Brouillet. L'établissement est situé à Couhé, un petit bourg rural (1889 habitants) du département de la Vienne, au cœur d'une région agricole.

FJ - Les IDD ont été conçus pour mobiliser les élèves en difficulté des quartiers difficiles. Quel public alimente votre collège ?

BD - Notre collège est un petit établissement de 280 élèves dont 40% sont de milieu plutôt défavorisé notamment sur le plan culturel.

FJ - Les IDD vous paraissent-ils pertinents pour ce public ?

BD - Oui, je le pense personnellement et depuis longtemps de nombreux collègues conduisent des actions pluridisciplinaires qui n'ont pas la forme des IDD. Ainsi, dans les parcours diversifiés qui ont lieu depuis trois ans au collège, les professeurs ont souvent pratiqué de l'ouverture extérieure. Par exemple, depuis deux ans, en cinquième, l'étude de l'eau débouche sur un travail sur les circuits de l'eau dans la ville (eau potable, eau usée) avec visite des sites (station d'épuration, château d'eau...) De même un parcours sur la diététique débouche sur la confection des menus d'une semaine pour tout le collège avec participation du personnel de l'intendance et respect de toutes les contraintes (équilibre alimentaire, budget...).

En fait, le travail pluridisciplinaire au sens des itinéraires, nous l'avons expérimenté dans les projets culturels et des classes à PAC. Par exemple un travail sur l'imaginaire du conte en sixième débouche sur une activité qui associe technologie, français, arts plastiques. Chaque élève élabore un conte sur « La Bête du collège » imaginée, écrite, décorée par les élèves et mise en scène avec des comédiens.

FJ - Comment s'est fait la mise en place au collège André Brouillet ?

BD - Une journée collective de réflexion a été organisée le 14 décembre Elle a réuni les équipes de quatre collèges ruraux afin de permettre une grande diversité de réflexion, d'échanges, de références d'actions.

FJ - Pensez vous que cette journée a été positive sur le plan de l'information des enseignants, de la remontée des besoins ?

BD - Oui pour l'information et l'échange d'idées. Cela a donné lieu à un rapport qui a contribué à la synthèse départementale. Je crois que l'effet de cette journée était plutôt positif même si des problèmes sont apparus après.

FJ - Comment les enseignants ont-ils accueilli les IDD ?

BD - D'abord avec une grande méfiance devant l'énième réforme qui de plus, semblait réduire les horaires disciplinaires. Puis une période d'intérêt pendant laquelle les projets semblaient pouvoir se

construire. Enfin après la prise de position négative de certains syndicats et les changements politiques, un grand attentisme et peu d'investissement.

FJ - De nombreux collègues se plaignent de la réduction des horaires disciplinaires. Qu'en est-il réellement à Couhé ?

BD - C'est à la fois vrai et faux. Vrai en 6^{ème} car il y a une baisse en français d'une heure mais pour être juste, il faut aussi dire que des dédoublements apparaissent en technologie et SVT. Vrai ou faux au cycle central (5^{ème} - 4^{ème}) suivant les établissements. En effet il existait des « fourchettes » horaires applicables et chaque établissement était doté d'une petite marge d'intervention qu'il utilisait suivant les besoins locaux. Par exemple, dans mon collège la physique, l'histoire et les parcours diversifiés en bénéficiaient. Lorsque les horaires deviennent fixes « au plancher » et que la marge disponible est nécessaire aux itinéraires, les professeurs ont l'impression d'une réduction horaire. Mais elle est variable d'un établissement à l'autre, elle peut même être inexistante.

FJ - Comment expliquez vous ces difficultés ?

BD - Il est difficile, d'abord, de constituer des équipes pluridisciplinaires. Dans un petit collège, il y a peu de « combinatoire » possible pour constituer des équipes volontaires. Pour donner des exemples, le prof d'art plastique est très dynamique et très demandé, il est de tous les projets. Je peux difficilement lui en demander plus. Il ne faut pas « épuiser » les plus actifs. Pour les thèmes plutôt scientifiques (nature et corps humain ou créations et techniques) je dispose de professeurs uniques en sciences-naturelles et sciences physiques. Ce sont de jeunes femmes avec de petits enfants qui ne souhaitent pas faire d'heures supplémentaires. Leur service est complet avec les heures réglementaires hors itinéraires. Dans ces conditions, comment préparer deux parcours, un thème « nature et corps humain » sur deux ans en cinquième et quatrième sans la participation à un titre ou un autre du prof de sciences ?

Ensuite, la gestion des barrettes notamment dans les périodes de concertation crée une pression ingérable sur la vie scolaire. Le schéma officiel préconise des plages de 3 semaines de concertation. Si les enseignants se concertent les élèves sont libres et, dans les zones rurales soumises aux transports scolaires comme la notre, ils restent à l'école. Résultat ils sont en études sous la responsabilité des surveillants en plus des études régulières prévues à l'emploi du temps. Cela augmente considérablement les effectifs en étude. Cette possibilité de concertation crée de la pression sur la vie scolaire qu'il faut alors réorganiser... si l'on peut !

Par ailleurs le travail en autonomie est nécessaire pour que les enfants produisent car les élèves, en cinquième, sont encore souvent très lents. Mais l'autonomie est difficile à organiser à cet âge et l'encadrement fait défaut. Ajoutez que le dispositif suppose souvent le recours aux heures supplémentaires qu'on ne peut imposer qu'en nombre limité.

FJ - Pensez-vous qu'il aurait fallu réduire les groupes à la moitié des classes ?

BD - La taille du groupe doit-être en fonction du projet. Quelque fois une demi-classe c'est pratique et facilement gérable mais ce n'est pas une nécessité.

FJ - L'organisation des IDD pose-t-elle des problèmes pour les emplois du temps ? Arrivez-vous à faire tous les thèmes imposés ?

BD - Faire tous les thèmes doit-être réalisable mais cela nécessite un investissement et une collaboration de tous les enseignants. Condition qui n'est pas réalisée dans mon établissement notamment dans les matières scientifiques où une discipline est représentée par un seul enseignant.

FJ - *Et du côté du CDI ?*

BD - Le CDI serait insuffisant pour les besoins d'un niveau de classe notamment pour l'accès informatique. Alors *à fortiori* pour deux niveaux... Nous aurons à utiliser la salle informatique ce qui posera le problème de l'encadrement. Quant aux activités externes, il n'en est pas question de façon autonome en collège sauf disposition d'encadrement très exceptionnelle.

FJ - *Le collège est-il aidé matériellement pour la mise en place ?*

BD - Non

FJ - *Mais souhaiteriez-vous qu'il le soit ? Qu'est ce qui manque à cette réforme pour qu'elle rencontre du succès ? On met toujours en avant la question matérielle. N'y a-t-il pas aussi d'autres difficultés, par exemple liées à la culture des enseignants ?*

BD - La « culture disciplinaire » se traduit souvent pour une enseignante à la fois par le souhait que sa matière soit reconnue par un horaire important et aussi par la hantise du programme à "boucler". Ce n'est pas critiquable. Il y a dans certaines matières une réelle difficulté à boucler ce fichu programme. Par conséquent il faudrait que les corps d'inspection s'impliquent pour travailler les points suivants :

- Comment appréhender les programmes avec les horaires plancher
- Les enrichir avec les itinéraires
- Comment évaluer les itinéraires ? Les inspecteurs ont été trop absents de la promotion et de la construction des itinéraires

FJ - *Malgré tout, pensez-vous que cela va "marcher" ?*

BD - A moyen terme peut-être, je le souhaite. Mais il nous faut surmonter réticences et réelles difficultés d'organisation et d'encadrement posé.

Le site du collège A. Brouillet de Couhé : <http://hebergement.ac-poitiers.fr/c-couhe/>

**Dans un autre collège ZEP : Jean Lurçat à Saint-Denis :
"Ils ont changé leur regard sur les professeurs"**

Saint-Denis, la banlieue nord de Paris. Le collège Jean Lurçat se situe dans un quartier de petits pavillons en bordure du parc de La Courneuve et de l'autoroute. Des constructions basses sont entourées de pelouses verdoyantes. Mais ce qui frappe c'est le dénuement. Le collège est en ZEP et contrat de ville. Il est abrité dans des bâtiments "Pailleron". Ici il y a un ordinateur en état de marche pour 50 élèves. Le collège est propre ; l'atmosphère studieuse, disciplinée et calme. C'est la chaleur humaine et la compétence du personnel qui tiennent le collège debout.

Marie-Madeleine Cloup-Speer enseigne l'anglais à Jean Lurçat. Avec Mme Bourib, elle a expérimenté un itinéraire de découverte anglais - technologie.

FJ - Comment est né ce projet ?

MMCS - On est en ZEP avec des élèves pas faciles. On voulait prioritairement les motiver, les amener vers l'autonomie. J'utilise des cédéroms pour les cours d'anglais et je savais que l'informatique a un effet magique : elle met immédiatement les élèves en situation de travail. On a voulu utiliser cela. On voulait aussi que cela passe par l'écrit car nos élèves n'écrivent pas. On avait clairement ces objectifs en tête. Mais on ne savait pas trop où on allait. Le projet était plutôt prévu pour une classe d'anglais LV1. Mais finalement il s'est fait avec une quatrième anglais LV2, des débutants.

FJ - Mais vous avez défini le projet ..

MMCS - On est parti de l'idée de faire écrire des pages personnelles en anglais, destinées au futur site du collège, où les élèves se présenteraient. Avec les élèves on a arrêté le plan de chaque page : présentation de chacun et de ses activités favorites obligatoirement et une page libre, généralement utilisée pour évoquer un sportif ou une star. Tout cela nécessite des compétences variées : en anglais bien sûr, mais aussi en informatique. On y a adjoint un travail en arts plastiques sur l'illustration des pages.

En anglais, je leur ai demandé de rédiger en s'appuyant sur le manuel. Ils avaient en permanence le manuel et je renvoyais au livre quand ils cherchaient une expression. Les difficultés les plus grandes ont eu lieu pour les pages libres. Les élèves ont du apprendre à dégager les éléments importants des biographies de leurs stars et chercher comment le dire en anglais. Ils ont découvert à cette occasion l'utilité de la rigueur orthographique : sur le net une recherche sur un mot mal orthographié fait perdre du temps ! Ils ont aussi découvert la notion de propriété intellectuelle : ils ont dû demander le droit de récupérer des photos, en français ou en anglais...

FJ - Comment avez-vous fait le lien avec la technologie ?

MMCS - On a eu la chance de pouvoir suivre les élèves ensemble : on était deux professeurs avec un petit groupe de seize élèves. C'était très agréable car ça met bien en évidence le fonctionnement de chacun. Et ce n'était pas de trop !

FJ - Mais dans ce binôme, n'y a-t-il pas un risque d'inégalité, que la technologie soit réduite à une discipline "au service" de l'anglais ?

MMCS - Je crois qu'ils ont plus appris en informatique qu'en anglais ! Outre le maniement du logiciel de création de pages, ils ont appris à envoyer et recevoir du courrier, à chercher l'information, à respecter le droit... Ce n'est pas rien.

FJ - Un vrai B2i !

MMCS - On aurait pu valider leurs compétences dans ce cadre là. Mais le B2i est encore un peu l'affaire du professeur de technologie de la classe, qui n'est pas celui qui encadrerait le projet.

FJ - Comment avez-vous évalué ces travaux ?

MMCS - On ne les pas évalués sous forme d'une rubrique notée dans le bulletin trimestriel. Mais que faut-il évaluer ? La page réalisée ? La qualité de l'anglais ? L'esthétique du site ? La démarche de l'élève ? Ce n'est pas facile !

Actuellement ce que je peux dire c'est que ce projet a diminué la paresse des élèves. Ils s'y sont investis. Ils ont produit de vrais textes, c'est à dire des paragraphes construits utilisant de l'anglais, disant des choses personnelles, sans copier-coller. Voilà pour l'anglais. En technologie, ils sont allés plus loin que ce qui était au programme. Ils sont aussi devenus plus autonomes. Il y a un autre aspect qui est important et difficilement évaluable : ils ont changé leur regard sur les professeurs. Ils ont découvert dans ce projet que les professeurs ne savaient pas tout et que ce n'était pas grave. Ils ont vu les enseignants avancer avec eux. Parfois le prof se trompait dans une manipulation, parfois l'élève était plus performant. Finalement on était devenu partenaires des élèves.

FJ - A partir de cette expérience, quels conseils pourriez-vous donner aux collègues qui vont se lancer dans les IDD ?

MMCS - D'abord il faut dire que le cadre réel des IDD sera très différent. Ici nous étions deux pour encadrer seize élèves. Ce qui est prévu pour les IDD c'est un enseignant avec une classe entière. Je ne crois pas que je pourrais faire seule le même travail avec les élèves. Et puis ça posera aussi un problème matériel : je n'ai pas seize postes informatiques en état de marche à proposer à une trentaine d'élèves. J'en ai moins de dix. Que vais-je faire de ceux qui n'auront pas accès à l'informatique ? Il y a de grandes chances qu'ils refusent le travail traditionnel et paressent.

Mais ce que j'ai retenu de ce projet, c'est qu'il faut savoir rester ouvert, suivre l'évolution du projet selon son rythme, accepter de travailler en partenariat avec les élèves.

Les soucis du documentaliste – Bernard Bringer

Je suis documentaliste en collège (Collège Pasteur à Mâcon). Mon impression sur les IDD (à l'heure actuelle, c'est à dire avant réalisation et mise en pratique) : c'est le type même de la bonne idée qui risque d'être gâchée par une mise en oeuvre "usine à gaz" dont nos technocrates ont le secret.

Ainsi :

- le dispositif retenu impose (au nom de la liberté de choix des élèves) des groupes composés d'élèves de toutes les classes. Je ne sais pas si on y gagnera en terme de fonctionnement. Je suppose que, par rapport au fonctionnement en groupe classe, c'est toujours le hasard qui interviendra dans la "qualité", la cohérence du groupe. En tout cas cela nécessitera des barrettes dans l'emploi du temps pour que tous les groupes soient refaits à la moitié de l'année lors du passage d'un domaine à l'autre. Concrètement, toutes les classes de 5e vont travailler ensemble sur un même créneau horaire (chez nous, le jeudi après-midi) et donc se retrouver en même temps au CDI. C'est évidemment impossible et c'est un des piliers des IDD (le travail autonome de recherche) qui risque de manquer. Ou alors on retombera dans la vieille pratique qui consiste à donner tout ou partie du travail de recherche à faire hors temps de cours et ses vieux travers : favoriser les plus motivés, ceux qui sont "équipés" à la maison, qui "savent" utiliser internet... ce qui revient à se mettre dans l'impossibilité d'assurer une égalité de traitement entre les élèves et à intervenir dans le domaine méthodologique y compris auprès de ceux savent-utiliser-internet-parce qu'ils-l'ont-chez-eux ".

- Autre souci : la définition rigide des "domaines". Au point de vue épistémologique c'est vraiment très contestable : pourquoi pas "arts et nature", "nature et civilisation", "langues et humanités" ou "création et corps humain" etc... ? Pourquoi ne pas faire confiance aux enseignants pour proposer des idées de passerelles ?

- En ce qui concerne la liberté de choix donnée aux élèves : chaque équipe de professeurs aura pris la peine de définir et expliciter les projets proposés. Mais il ne s'agit jamais que d'une description forcément brève. Pourquoi ne pas avoir simplement demandé aux enseignants (l'équipe pédagogique), dans chaque classe, de prévoir des thèmes passerelles entre les grands blocs disciplinaires (sciences, lettres, arts, sciences humaines, technologie et sport), validés par les instances représentatives (conseils d'enseignement, CA...) et hiérarchiques (les IPR pourraient trouver là un rôle d'animateurs et de conseillers...) ? Ce qui laisserait beaucoup de liberté aux enseignants, déjà largement habitués à la démarche de projet et beaucoup de possibilité de souplesse dans l'organisation.

- Enfin, je suis inquiet lorsque je vois que certains enseignants ne prévoient pas dans leur progression ces temps de travail autonome au CDI. Peut-être parce qu'il subsiste une réserve devant "l'intrusion" d'un partenaire extérieur avec ses propositions en matière d'objectifs. Mais aussi parce que le rôle et la place des documentalistes n'ont pas été suffisamment affirmés par les textes. Les IDD constituent une chance historique de confronter nos élèves aux techniques de recherche, de lecture des documents, de présentation / exposition d'un travail. Ce serait dommage de passer à côté parce qu'on a, encore une fois, un peu oublié ou marginalisé les documentalistes. Il faut affirmer que ce temps de travail, pour TOUS les élèves est obligatoire, PENDANT le temps de cours et en préciser les objectifs et l'évaluation. Faute de quoi on reviendra à l'exposé alibi, plus ou moins dépendant des compétences "a priori" des élèves ou de leurs motivations, sans réel apprentissage méthodologique et de l'autonomie, généreusement noté et aussi vite oublié.

Une dynamique a été lancée, reste à faire vivre ce qui est une nécessité : jeter des ponts entre les disciplines, favoriser l'apprentissage de l'autonomie et l'acquisition, dans la recherche documentaire, des bases méthodologiques.

En Histoire-Géographie

"J'aime cette formule" - Nicolas Huot

Si les PPD puis IDD ont été instaurés officiellement, il y a bien longtemps que cette manière de travailler des enseignants en interdisciplinarité et des élèves à partir de thèmes, de sujets de méthodes actives existe. Je Pense que tout enseignant véritable est créateur. Un jour ou l'autre il a envie d'aller un peu au-delà des directives officielles, faire partager à ses élèves ses passions, s'initier avec un collègue à d'autres pratiques, faire valoir et confronter son point de vue avec un autre enseignant. Dans mon établissement nous avons travaillé Français et Histoire-Géo depuis plus de quinze ans en interdisciplinarité : par exemple, en quatrième, l'étude de la société d'Ancien Régime et le roman de Jacquou le Croquant , en cinquième le thème de l'eau dans la région puis dans le monde avec un travail sur les fontaines du Var, des problèmes d'alimentation en eau et de pollution, de traitement des eaux usées, des ressources en eau dans le monde (Français et Géo.). En classe de seconde: le programme de géo avait été abordé par le biais de l'étude des forêts, poésie et sciences de la nature s'en étaient mêlées.. Une Exposition en Histoire sur les paysages médiévaux avait permis à la documentaliste, aux profs d'arts plastiques et d'histoire de travailler ensemble.

Bref rien de très nouveau en IDD pour les profs d'Histoire Géo. La seule différence, et elle est de taille, c'est que cette façon de faire est un peu au détriment des horaires de l'enseignement disciplinaire, mais est-ce pour finir un mal irrémédiable ? Nos chères têtes blondes aiment l'histoire sous toutes ses formes. Une autre différence aussi : l'obligation d'évaluer, ce qui n'est pas toujours facile à faire pour des travaux de groupes.

Donc pour ma part j'aime cette formule, elle me convient, elle empêche la routine et lorsqu'on peut travailler avec un collègue dans la même classe, à la même heure, c'est très agréable pour les élèves et les adultes.... Des projets, nous en avons plein les poches !

Nicolas Huot
Institution Ste Marie, La Seyne /Mer.

Le débat en langues anciennes

A. Itinéraires de découvertes ou voies de traverse ?

Dans son sens concret, *iter*, *itineris* en latin signifie *le chemin*, tandis que *via* signifie *la voie*. C'est que l'un n'hésite pas à transiter par des lieux boueux, détrempés et tortueux, tandis que l'autre ne vaut que pour les routes pavées que les Romains aménagèrent en leur temps. Ainsi Tite-Live pour désigner le périlleux chemin (où il perdit beaucoup de forces pour au final échouer à Capoue, modèle du club de vacances antique) que prit Hannibal pour passer en Italie utilise le mot *iter*, tandis que Scipion descend par une *via* vers le Sud de l'Italie, chemin sûr et rapide s'il en est. C'est que les voies romaines en ce temps-là assuraient déjà la cohérence et le bel ordonnancement de ce qui allait devenir l'Empire Romain.

Cette distinction étymologique anodine en apparence me semble symptomatique des caractéristiques erratiques des actuels Itinéraires de découverte.

Il n'en va pas des réformes comme des gouvernements et des ministères : les seconds passent, mais les premières restent. Ainsi les Itinéraires de découverte, si décriés par une large part du monde enseignant ne sont pas une nouveauté mais ce qui se voudrait la suite logique d'une entreprise de déconstruction et de reconstruction du savoir. En effet, on peut l'analyser comme l'aboutissement d'un processus qui érige la transdisciplinarité et le décloisonnement des disciplines en maître-mots, sinon maîtresses idées d'un cheminement intellectuel nouveau.

Fondamentalement, l'idée, à l'instar de la lecture méthodique, n'est plus que le sens doit être transmis par le professeur, le maître, mais que l'élève doit rentrer dans un processus d'appropriation du savoir, où c'est lui-même qui fixe les repères. Ainsi l'expérimentation charpakienne de *la main à la pâte* et l'apparition de la lecture méthodique, qui a révolutionné l'approche des textes participent-elles d'une même volonté de construire et de s'approprier ou de se réapproprier le sens. Cette réappropriation n'est évidemment pas un solipsisme, mais bien une rencontre en un lieu donné entre deux ou plusieurs individus.

Le sens devient ainsi une construction, voire une reconstruction dont l'aboutissement couronne l'autonomie de l'individu et dans le même temps s'en fait la garantie. L'ambition est intellectuellement séduisante, et nombreux sont ceux qui souscrivent à une telle démarche.

En ce sens, on peut estimer que l'IDD se situe dans la lignée des pédagogies de projet, initiées déjà par les Parcours diversifiés.

Il reste à déterminer si les IDD en tête servent réellement cette démarche, non uniquement dans l'esprit qui l'anime, mais surtout dans ses modalités d'application.

Les itinéraires de découverte ont pour objectif d'associer deux disciplines afin d'approfondir des points de programmes communs à deux matières, tout en s'organisant autour de grands pôles qui dépassent les clivages traditionnels des disciplines.

Ils débouchent sur une évaluation qui prend en compte l'appropriation des savoirs, les savoir-faire, l'aptitude au travail collectif et le sens de l'autonomie. Quatre itinéraires de découverte doivent avoir été abordés en deux années de cycle central, sur deux pôles différents.

Les horaires sont redimensionnés de manière à privilégier les disciplines qui jouent la carte des IDD et pénaliser celles qui ne le font pas.

Ces choix posent un certain nombre de problèmes tant pédagogiques, que didactiques, voire domestiques (gestion des emplois du temps, maintien du groupe classe etc.).

Les IDD supposent acquises toute une série de "compétences", en fait une construction intellectuelle et sociale nécessaire à leur réalisation, or, pour de jeunes enfants, cette acquisition ne peut se faire que très progressivement par le biais de repères clairement établis. De surcroît, en supprimant les barrières entre les disciplines, et plus encore en supprimant les barrières entre les différentes modalités du travail scolaire, on supprime dans la foulée les repères des élèves. Comment un jeune élève pourrait-il mettre ainsi en perspective un savoir, quand lui-même n'a pas d'idées partiellement fixées ? Car il convient de ne pas se tromper de cible : l'élève de CM2 qui entre en 6ème vit certes une partition de son maître/instituteur en plusieurs professeurs, mais non de son apprentissage déjà divisé en disciplines si l'instituteur a bien rempli son office. Les soufis qui interprètent l'Islam de manière très libre (ne jugent-ils pas par exemple les cinq prières du vendredi secondaires ?), disent que pour devenir un marid, voyageur, il faut d'abord avoir été un talib (étudiant), peu importe la religion pratiquée, car pour partir en recherche, il faut partir du dogme. Plus concrètement, il faut avoir eu un savoir fixé, une idée fût-elle simple de Dieu, dispensée par le dogme, pour pouvoir entamer la démarche critique qui mènera vers de nouveaux horizons. Il ne faut donc pas se tromper d'objectif : mettre en évidence méthodes et outils communs à certaines disciplines (pas à toutes !) est une chose, les fusionner arbitrairement en est une autre.

Une telle mise en perspective des disciplines alors que les savoirs fondamentaux ne sont pas construits paraît donc dangereuse tant que trompeuse, car elle sème la confusion plutôt qu'elle ne construit l'esprit.

De manière très paradoxale, et incohérente, les mêmes IDD qui ont pour objet de décroisonner les disciplines amorcent un embryon de spécialisation dès la 5ème aggravant une tendance lourde prise dans notre système éducatif depuis quelques années. La constitution de pôles favorise déjà dans les esprits le néfaste esprit de spécialisation.

Je ne saurais assez dénoncer cette spécialisation à outrance qui va à rebours de l'idéal humaniste et citoyen de l'homme universel et qui entérine des divisions tout à fait fallacieuses, et sur le fond arbitraires entre grands domaines de la pensée. Découpler par exemple le pôle scientifique du pôle littéraire est une parfaite ineptie. Dans les classe de lycée en augmentant à outrance les coefficients des disciplines scientifiques dans les classes scientifiques, on a barré définitivement la route des sciences aux esprits littéraires, et convaincu une part non négligeable de la jeunesse qui se prédestinait aux sciences que les lettres étaient de peu de valeur dans la recherche de la vérité pour qu'on leur accorde si peu. Le raisonnement vaut évidemment pour toutes les oppositions disciplinaires dans chaque filière de première.

D'une certaine manière, les IDD emboîtent le pas à cette détestable division, en créant artificiellement des pôles, là où ils n'ont pas lieu d'être. Décroisonner et tout mélanger ne relève pas d'un projet commun : si je possède un champ et que j'abats les barrières qui existent entre mon jardin et mon verger, mes fleurs ne deviendront pas pour autant des fruits et inversement, et je ne parviendrai pas à greffer, même avec toute la science et la meilleure volonté du monde une banane sur mon rosier : décroisonner ne signifie nullement tout fusionner et tout mélanger en prétextant que tout est dans tout, mais simplement mettre les savoirs au service les uns des autres.

Les IDD ne visent ni plus ni moins à abattre les cloisons entre les disciplines, comme les réformes en lettres ont abouti à la mise au point de séquences. Or l'une des failles majeures de cette réforme est d'avoir privilégié exagérément la forme sur le fond. Ainsi sont nées nombre de séquences creuses et/ou inexploitable. Ce qui se voulait démystification de ce que les textes avaient de sacré, et s'est opéré sous les auspices de l'ancienne rhétorique réactualisée dans la sémiologie, a connu des fortunes diverses dont l'avatar le plus malheureux est la production d'une langue de bois abondamment diffusée par des gens qui n'avaient que fort médiocrement compris ce que la grammaire et la rhétorique pouvaient apporter à l'explication des textes.

Ce risque ne peut être ignoré : on substitue des compétences transversales, importables d'une discipline à l'autre à la réalité du savoir, qui en est pourtant la fin et non le moyen.

Enfin le temps imparti aux IDD favorise le papillonnage :

10 à 12 semaines excluent de facto tout projet de longue haleine, à l'heure où le sens de l'effort, valeur républicaine revenu à son juste rang, est pourtant remis au premier rang des préoccupations. Il faudrait au moins dérouler les IDD sur une année entière pour qu'ils aient un sens.

Ainsi un professeur de français qui veut représenter une pièce de théâtre avec ses élèves en conjonction avec l'étude de la pièce et des caractéristiques grammaticales et lexicales du genre se voit-il *de facto* en difficulté, car on ne peut décemment entreprendre un tel projet sans disposer de moyens horaires conséquents. Rien ne peut se faire dans la durée dans de telles conditions.

Les récentes déclarations du Ministre laissent entendre que les IDD doivent être parfaitement intégrés aux programmes : faut-il en déduire que là où il n'y aura pas d'IDD, les programmes seront amputés ?

Enfin, à ceux feraient des IDD un procédé ludique d'apprentissage, on peut rappeler l'étymologie du mot *ludus* qui signifie *école* en latin. L'école est donc ludique *de facto*... Nombre de professeurs n'ont pas attendu les IDD pour introduire cette dimension dans leur pédagogie, dimension qui ne doit d'ailleurs pas être contradictoire avec l'ardeur au travail. Les Romains en parlant des études, disaient "*otium et studium*", loisir et application zélée.

Au total, ce n'est pas la pédagogie de projet qui est dénoncée (ah, le temps heureux des parcours diversifiés !), bien au contraire, mais plutôt le dérapage des IDD qui loin d'en être l'aboutissement, la trahissent.

Il n'est guère utile de revenir ici sur les modalités d'application de la réforme, engagées avec une grande absence de concertation et beaucoup de pressions de toutes sortes. A qui serait tenté d'y voir une collusion de conservatismes d'obédiences variées, on pourrait rétorquer que de telles considérations n'enlèvent rien à la réalité et au poids de cette opposition, relayée par une forte contestation de terrain que l'on ne peut ignorer, fût-elle infondée.

Il est patent que les IDD dans leur forme actuelle ne sont pas satisfaisants. Il faudra envisager une refonte totale de leurs modalités et une définition disciplinaire et non pédagogico-transversale de leurs objectifs pour obtenir l'adhésion minimale nécessaire à une application saine et efficace. Au final, la véritable inter-disciplinarité, ce n'est pas de mélanger les disciplines mais de pouvoir les mettre au service des unes des autres, tout en veillant à ce que l'utilisation d'outils communs, riche idée dans le principe, ne devienne pas une fin en soi.

Robin Delisle

B. En réponse :

Proposer des perspectives enrichissantes

C'est vrai que nous sortons tous, en collège, de réunions atterantes : des professeurs face à des chefs d'établissement où personne n'ose parler en son nom propre : les chefs gestionnaires brandissent leurs "barrettes" en AG en disant : j'applique les textes, je n'ai pas le choix, faites ce que vous voulez dedans. Face à eux, des syndicats répètent des "oui-mais-les-moyens-d'abord", plébiscités par les "beni-non-non" touchez-pas-à-ma-discipline. Les quelques profs qui auraient eu envie de travailler ensemble se demandent dans quel monde de pré-retraités ils sont tombés. Les chefs qui s'intéressent encore à la pédagogie essaient de susciter, faute d'AG où ils se retrouvent face à un mur, des mini-réunions de propositions concrètes : quatre pelés et trois tondus échappant aux mots d'ordre apportent leur projet. On leur dit : on va faire deux classes pour vous, sur lesquelles vous tournerez, les autres feront ce qu'ils veulent. Et du coup les élèves qui choisiront un projet qui leur plaît seront voués à subir tous les IDD de l'établissement. Ce qui est fausser la donne.

Domage ! Bon, mais on n'est pas là pour discuter de cuisine, mais poser les questions de fond; Il est dommage que soit refusée, au nom d'une crispation sur les horaires "pour les élèves" qui cache parfois mal une crispation sur les "deux heures payées une" la liberté donnée à deux profs de confronter les programmes, de repérer un point où une rencontre serait éclairante, de voir ce qu'il pourrait apprendre de l'autre, et de transmettre ce désir d'apprendre à un groupe d'élèves dans un projet modeste mais construit.

L'explication est peut-être que les professeurs n'ont pas forcément envie d'apprendre de leurs collègues, mais aussi que la plupart des profs ont du mal à s'inscrire dans une pédagogie de projet, et que les IUFM n'ont enseigné cette pédagogie que comme moyen de découper en tranches le contenu d'un programme : construire une séquence en lettres est souvent effectivement un ensemble de recettes et de cases assemblées sans désir ni projet véritable. Quand on n'a pas soi-même le désir d'apprendre ailleurs que dans son domaine, il est difficile de penser socratiquement.

Pour répondre aux partisans d'un enseignement sans détour ni Bison futé, j'avoue ne pas avoir une vision "Ponts-et-Chaussées" de l'éducation, s'il est vrai qu'on n'emporte pas les élèves comme des places-fortes. Les voies de l'apprentissage ne sont peut-être pas aussi impénétrables que celles du Seigneur, mais il faut tenir compte au moins d'un certain nombre de paramètres qui ont été démontrés : le référentiel de l'élève, son état de disponibilité et de désir, et l'activité et le rôle plus ou moins valorisants qu'on lui propose. Rajouter des heures d'enseignement fondamental à un élève qui en a déjà plus qu'assez du scolaire ne sert à rien. Se récrier sur une heure qu'on enlève veut dire qu'on n'a pas d'idée de ce qu'on pourrait faire à la place.

Bref, je ne suis pas un 'fondamentaliste'. Je ne pense pas que l'enseignement que l'on nomme à présent coranique, mais qui était aussi celui des hussards noirs (la règle sur les doigts, la récitation du dogme grammatical ou historique) soit un modèle adapté à notre temps. Mais n'est pas adapté non plus, parce que profondément aristocratique sous des dehors égalitaristes, un enseignement où l'on réinvente toutes les règles par l'observation : Rousseau ne marche que pour les petits Pascal. Emile, qui n'est pourtant pas particulièrement idiot, met du reste fort longtemps à découvrir son chemin, et coûterait fort cher à la société. Je ne suis donc un fondamentaliste ni de rosa,ae, ni de la rose humée dans plusieurs jardins avant d'être distillée, puis déclinée.

Simplifier la grammaire sans perdre de temps pour entrer dans les textes, et découvrir rapidement un univers qui donne des clés aux textes, aux images et aux valeurs de l'Europe d'aujourd'hui me semble un enjeu essentiel. Mais cet objectif que tous les professeurs de langues anciennes essaient de réaliser au mieux selon la diversité de leurs élèves, sans se mélanger pour autant à d'autres disciplines, ne peut que bénéficier de relations avec l'histoire de la musique, des arts plastiques, de l'histoire des sciences dures ou humaines. Conformément au BO du 18 avril 2002 que rappelle opportunément Marcel Tardioli sur le site de l'académie de Nancy-Metz "(...) *Les options facultatives de langues anciennes proposées aux collégiens, à partir de la classe de cinquième pour le latin et de la troisième pour le grec, participent de la richesse de l'offre de formation du collège. Elles sont donc non seulement maintenues sous leur forme actuelle, mais consolidées par la mise en œuvre, au cycle central, des itinéraires de découverte, et dans la future classe de troisième, des enseignements choisis. On pourra ainsi, dès la classe de cinquième, intégrer dans les itinéraires de découverte le latin, envisagé dans sa composante culturelle. Par ailleurs, un effort tout particulier est demandé aux établissements, d'une part, pour améliorer les conditions dans lesquelles l'enseignement des langues anciennes est assuré, notamment en matière d'emploi du temps, et, d'autre part, pour encourager les élèves à poursuivre ou commencer l'apprentissage d'une ou deux langues anciennes au lycée. (...)*"

Sans confondre tout, on peut donc jouer le jeu et proposer des perspectives enrichissantes, dont nous donnerons quatre exemples

- nous avons fait pour le numéro 22 un dossier spécial "Tunisie romaine" dans la rubrique langues anciennes pour montrer l'intérêt que présenterait par exemple un binôme arts plastiques / latin pour l'étude de la mosaïque, ou un binôme histoire / latin sur l'époque byzantine dans les cités d'Afrique.

- un itinéraire latin / musique médiévale orienté soit vers le chant, soit vers l'étude d'un instrument

- un itinéraire latin / français ou latin / anglais sur la légende du roi Arthur (le texte latin de Geoffroy de Monmouth permettant de voir de manière critique d'où vient cette légende)

- un itinéraire sur la tapisserie de Bayeux étudiant le rapport entre image et texte...

Ces itinéraires de quelques semaines ne me semblent pas du temps perdu ni pour l'élève, qui, loin d'être prématurément spécialisé, sera en mesure de comprendre

- sur quel fond l'Islam s'est implanté au Maghreb

- ce que signifient les paroles des chants profanes dans les monastères

- d'où vient la "matière de Bretagne"

- quelle était la représentation concrète de l'espace et du temps au XIe siècle.

La plongée dans le détail a dans ces quatre cas une portée critique, réutilisable ensuite dans le cours "normal" sans y avoir attenté ni empêché l'esprit de fonctionner.

Jacques Julien

5. Les IDD en pratique

Piloter son activité par tableau de bord

François Muller donne des pistes concrètes pour "piloter" son IDD c'est-à-dire le démarrer en toute conscience de ses objectifs et de ses étapes. Il nous fait réfléchir également à son évaluation, c'est-à-dire là aussi à ses objectifs.

Inscrire son enseignement dans un dispositif tel que "itinéraires de découverte" au collège, c'est une bonne occasion pour s'autoriser à quelques initiatives....

Très souvent, depuis décembre 2001, des équipes, des chefs d'établissement ont utilisé comme déclencheur de l'action pédagogique et collective un outil mis à disposition sur l'internet intitulé "tableau de bord du module", (à consulter et à télécharger sur la page)

<http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/TABLEAUBORD1.htm>

Le tableau a été repris dans le livre récent "croisement de disciplines au collège, édité par le CRAP et le CRDP d'Amiens en février 2002.

Sur une page simple, quelques cases à remplir, une approche à la fois pragmatique et simple permet à des collègues en paire, en trio de se faire une idée de ce qui n'était jusque là qu'un avant-projet ou une intention de faire. Le passage au réel s'avère toujours plus complexe et plus prenant.

Naviguer à vue et communiquer aux autres

Le montage des différents modules "itinéraires" en établissement, la nécessaire communication avec son collègue d'une forcément autre discipline, l'obligatoire information aux élèves et à leurs parents, le travail d'écriture amendant le projet d'établissement venant lui même étayer le dispositif ; tous ces facteurs concourent à ce que le travail de collaboration professionnelle se formalise en traces effectives et productives. Le tableau de bord en est la première pièce.

L'appellation peut parfois décontenancer, mais elle est volontaire ; André de Peretti, avec qui je développe depuis des années des ressources à destination des enseignants, formateurs et des chefs d'établissement, a toujours souhaité dépasser le vocabulaire usuel de type "grille" pour puiser dans un autre registre professionnel : c'est en effet rehausser une pratique que de l'affilier à d'autres activités éminentes, tout aussi complexes que celles de l'enseignant.

C'est aussi dépasser volontairement la dérive évaluationniste des cases à cocher, du tout bon ou du tout mauvais. Le tableau indique, renseigne et permet d'ajuster au mieux sa navigation à une situation forcément évolutive telle que la prise en charge d'un groupe d'élèves dans une démarche de projet. Prendre des micro-décisions pour réguler ses modes de conduite en gardant ferme le cap sur des objectifs alors toujours explicites. Philippe Perrenoud dans un autre style dirait "négocier tout ce qui peut l'être".

" La forme emporte le fond " (Gambetta) : peu et beaucoup à la fois

Chaque case appelle un renseignement, souvent bref, mais la réflexion qui sous-tend son inscription est importante, essentielle : elle donne sens au projet global. Son élaboration peut prendre plus de temps, un temps à organiser plus formellement dans un établissement, dans le cadre d'un travail en groupe de projet ou en groupe de formation. La dotation horaire le permet, en partie.

La planche n'est pas linéaire, c'est à dire que l'on peut entrer par toutes les sortes de portes possibles : par les compétences, ce n'est pas le plus facile, par le thème, par la production, par les disciplines.... Sa lecture est peut être plus systémique qu'il n'y paraît. L'élément fondamental est d'accentuer la cohérence sur un niveau, un cycle, dans un établissement, ce n'est pas le moindre des paris. Une entrée par la production (je veux faire avec les élèves des pages internet), va renvoyer à un moment donné sur les compétences en jeu et les disciplines supports.

Le TITRE sollicite notre capacité de communiquer de façon attractive, en liaison avec d'autres modules, une fonction d'affichage à ne pas nier : quand les élèves devront choisir, c'est bien le premier élément qu'ils liront.

Le TYPE d'itinéraire dans lequel s'inscrit le module appelle une réponse et une négociation d'ordre collectif :

type d'itinéraires	nature et corps humain arts et humanités langues et civilisations création et techniques conçu plutôt en dominante (classe) dans le cycle 5ème 4ème atelier (décloisonné) sur les deux niveaux
--------------------	--

Certes on retrouve les quatre domaines devant être présents dans l'offre pédagogique du niveau ou du cycle, la question à porter au niveau du groupe est bien la question de la gestion des élèves, par conséquent de la variation possible de la constitution des groupes. Quelle que soit l'option prise, il s'agit d'en mesurer les avantages comme les inconvénients (à ce titre la Mission collège de Créteil a établi des tableaux comparatifs intéressants)

http://www.ac-creteil.fr/mission-college/ID/regrpmt_eleves-imp.doc

La ligne COMPETENCES A DEVELOPPER se renseigne en deux points, d'une part des compétences plutôt généralistes, de cycle (je préfère ce terme à " transversale " encore à discuter, cf. <http://francois.muller.free.fr/diversifier/des9.htm>) et des compétences d'ordre disciplinaires. A l'épreuve de la réalité, c'est bien la case la plus problématique : elle interpelle tout enseignant sur la

bonne connaissance de son propre programme, sur sa capacité à le communiquer à un pair non expert, sur la formulation d'un objectif en pédagogie. A cet égard, un rapide tour à deux sur les objectifs et contenus de programme en ligne sur le site www.cndp.fr permet de bien cadrer dans un premier temps le niveau d'objectifs et la formulation des compétences. Tout n'est pas à réinventer, il s'agit d'abord de réinvestissement de liens à faire entre des cours et des modules.

Il me semble que l'un des principaux obstacles actuellement est que le concept de compétence n'est pas encore stabilisé dans l'institution, et à l'intérieur, entre les disciplines. Il devient dès lors délicat de demander à deux enseignants du collège de Pantreuil de régler en une heure un conflit épistémologique qui anime les hautes sphères de décision. L'approche doit donc être plutôt modeste et pragmatique : à quels actes, au moins deux, nous, mon collègue et moi-même, verrons que l'élève sait faire, sait mobiliser ses acquis ?

Jusque là, c'est la partie purement " outil professionnel de pilotage " .

Les trois lignes suivantes sont de nature différente car elles seront plutôt destinées à être reprise dans un tableau synoptique des modules présentés aux élèves et aux familles. Son écriture est stratégique, son niveau de langage doit être celui des élèves.

La ligne INTERET DE L'ATELIER constitue le descriptif, on peut parfois parler de scénario, en s'appuyant sur des situations attractives, interrogatives, des ouvertures possibles ; le projet n'est pas fermé en soi, sinon gare aux échecs et à une déception professionnelle par la suite.

La ligne PRODUCTION PREVISIONNELLE indique des pistes possibles La production peut être envisagée individuellement ou être le fait d'un groupe ; elle peut être de même nature pour le groupe, ou de nature variée ; dans ce domaine, comme dans les autres, la marge d'initiative est grande ; elle interpelle les enseignants sur leurs propres capacités à accepter l'imprévu des propositions des élèves. La production en soi est un objectif de travail pour le groupe, mais pas un objectif pédagogique, c'est un moyen pour développer des compétences, tant individuelles que collectives. Un peu à l'image des archers chinois qui pour atteindre le cœur de cible ne visent pas le centre mais le derrière de la cible.

La ligne MODALITES DU TRAVAIL; les renseignements portés sur la nécessaire variété des modes, des méthodes et des supports sont d'ordre indicatif ; on trouve là une des finalités de ce type de dispositif destiné à amener dans une sphère d'abord limitée, sans grosse prise de risques, à une plus grande diversification des pratiques enseignantes. Les TICE peuvent ici y trouver une place de choix , mais privilégier ce type de support ne devra pas faire oublier que des pratiques aussi importantes et efficaces que le travail de groupe, l'auto-évaluation, le bilan de savoirs, la démarche expérimentale, les sorties ad libitum seront sollicitées pour développer les compétences visées en amont.

Un outil, mais pas seulement un outil

L'approche très inspirée des travaux de Peretti sert donc utilement le groupe des enseignants, de multiples retours sur le site ITINERAIRES en sont la preuve quotidiennement. Elle permet néanmoins de négocier un virage important pour le collège, celui de l'individualisation des parcours de formation, analysée par Perrenoud depuis plusieurs années.

- * perte de la clôture de la classe, multiplicité des groupes de travail et de référence
- * travail à ciel ouvert, sous le regard des collègues et des parents
- * coopération professionnelle intense et incontournable, négociation constante
- * confrontation directe aux élèves en difficulté, tensions intersubjectives et interculturelles plus soutenues

- * travail par situations-problèmes et régulation interactive en situation
- * pratique d'une évaluation formative individualisée fondée sur une observation continue des élèves au travail
- * conception et construction de dispositifs didactiques variés et éphémères
- * pilotage des activités à partir de l'écart aux objectifs plutôt que du programme annuel
- * complexification du contrat didactique et pédagogique, multiplication des acteurs
- * gestion de la progression des apprentissages sur plusieurs années
- * participation au projet d'établissement
- * analyse de pratiques et formation

*Par François MULLER
coordonnateur "Innovations pédagogiques" - Académie de Paris*

Concepteur des sites

ITINERAIRES ET PARCOURS <http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/index.htm>

DIVERSIFIER <http://diversifier.fr.fm> , une écriture hypertexte des travaux de Peretti

A signaler aussi

INNOVATIONS <http://innovalo.scola.ac-paris.fr> le site académique de l'innovation, entre apports théoriques et pratiques analysées des écoles et des établissements à Paris

LE KIOSQUE, la revue en ligne: <http://innovalo.scola.ac-paris.fr/ACTUALITES/acta.htm>

mél : francois.muller@ac-paris.fr

EVALUER L'ITINERAIRE, une phrase bizarre

Parfois, notre vocabulaire propose des raccourcis surprenants, comme si toute personne dans un univers forcément simple, d'un même entendement comprenait « évaluer », « itinéraire » et ensemble « évaluer l'itinéraire ». Notre pratique langagière réduit involontairement en choséfiant, en abusant de métonymie. Attention donc à ne pas perdre le sens et sa direction dans un itinéraire touffus.

Lecture de carte : itinéraire, module, activité de l'élève

D'abord, itinéraire : puisant largement dans le registre du voyage¹, la DESCO, relayant des recherches universitaires, s'est efforcée de diffuser le concept de parcours scolaire, de parcours individualisé², de parcours diversifié. En reconfigurant ce dispositif au cycle central du collège, la même idée préside : il s'agit de proposer aux élèves en formation des itinéraires variés, leur permettant de découvrir par des cheminements multiples et originaux, l'intérêt et la complexité des connaissances sur l'Homme et le Monde. En proposant quatre thèmes, pouvant être déclinés en plusieurs modules de manière à réserver la possibilité de choix à l'élève, le collège peut aménager plusieurs itinéraires pour des élèves d'un même cycle. Un itinéraire, c'est plutôt la succession organisée et souvent négociée de quatre modules de formation tout au long des deux années du cycle central, pas forcément la même pour tous.

En changeant d'échelle, à l'image du cartographe, l'activité d'un élève dans un module n'est pas strictement identique à celle de ses pairs ; sujet différent sur un thème approchant, production différente sur un même sujet, participation individuelle à un projet collectif. On peut décliner la différenciation à volonté.

Donc, trois niveaux sont à distinguer et à préciser lors de tout échange, car chacun d'eux relève d'un domaine d'évaluation et de compétences différent selon les cas :

- itinéraires de découverte, en tant que dispositif complexe et organisé sur un niveau, sur un cycle. Son domaine d'évaluation tient du pilotage pédagogique de l'établissement, partagé entre équipe de direction et équipe enseignante³
- module de formation, partie d'un itinéraire de l'élève sur un cycle. Son évaluation est du ressort du binôme d'enseignants, pilote du module,
- le travail effectif de l'élève dans le cadre d'un module, constitutif de la construction de son propre itinéraire. Domaine privilégié de l'évaluation formative par exemple, donc partagée entre enseignants encadrant le travail et l'élève maître d'œuvre.

Le complexe de l'origine

Dans l'attente des textes réglementant l'évaluation finale en fin de 4^{ème}, nous pouvons nous appuyer sur la tripartition donnée pour les TPE au lycée : une note sur 20, répartie entre l'appréciation de la démarche (carnet de bord), la prestation orale et la production du travail.

Quelques obstacles importants en début de parcours jonchent l'itinéraire professionnel d'une équipe en collège ; et en la matière, deux attitudes possibles : soit il est possible de réduire l'obstacle, soit on ne peut faire autrement que de le contourner, pourvu qu'on retrouve sa route.

Cerner d'abord la fonction de l'évaluation à conduire.

La pratique montre beaucoup de confusion et/ou de flou dans les établissements. Chapitre classique, mais en matière de travail en équipe, il vaut mieux expliciter ses propres objectifs, dès le début.

- La fonction diagnostique ; on la retrouve dans les évaluations nationales, celle de 5^{ème} en particulier qui va se mettre en place à la rentrée 2002. Comment les équipes vont-elles s'approprier l'outil, la démarche et les résultats bruts obtenus pour réguler leur activité dans les cheminements proposés aux élèves. En clair, comment articuler besoins complémentaires en formation et ateliers ou modules dont un facteur d'efficacité et non des moindres réside dans le choix, et la motivation intrinsèque ?
- La fonction formative qui préside à toute organisation de l'apprentissage, inscrite, quand c'est bien fait, dans le quotidien de l'activité scolaire. La pédagogie de projet, le détour pédagogique, l'auto-évaluation, les bilans de savoirs, le carnet de bord trouvent ici des places de premier ordre.
- La fonction certificative sanctionne un niveau de compétences et de savoirs atteints à l'issue d'un cycle de formation, mais pas avant. D'après les textes, le travail engagé dans les itinéraires de 4^{ème} sera certifié et participera de l'évaluation de l'élève en fin de collège, de façon anticipée, dans le cadre du BEF (brevet d'études fondamentales).
- La fonction d'orientation qui permet à partir de nombreux indicateurs sur les choix possibles d'orientation en vue d'une formation plus spécifique. C'est le cas pour la fin du cycle de 3^{ème}, et pas avant.

Donc, il convient de se prémunir contre une dérive potentielle forte de faire coexister dans des mêmes moments, des mêmes situations une évaluation formative et une évaluation sommative. Le temps d'apprentissage, celui de la découverte, de l'expérimentation et des erreurs, de la découverte (comme « itinéraire de... ») est un temps plus long. A tout évaluer tout de suite, l'élève n'est pas dupe ; et le professeur de dire : j'ai essayé et ça n'a pas marché.

S'inscrire dans une évaluation formative exige donc une organisation plus collective de l'évaluation mais aussi une réflexion sur les modes d'évaluation à différer en fin de cycle (d'activité semestrielle pour les modules, d'apprentissages pour le dispositif global).

Définir individuellement et collectivement la place des savoirs et des compétences dans les activités proposées.

Le deuxième obstacle est l'objet même de l'évaluation, nous l'avons signalé plus haut : dispositif, module, travail de l'élève. Cette phase de détermination des objectifs du module est essentielle, car, contrairement à l'exercice individuel de l'enseignement dans sa classe, elle ne peut plus relever du pilotage automatique, pré-conscient de l'expert ès discipline ; elle interroge fortement le spécialiste sur sa compétence à communiquer à autrui le sens et les objectifs principaux de sa discipline. Elle renvoie de même à ses propres lacunes et routines professionnelles. C'est souvent ce premier travail auxquels se confrontent deux collègues de disciplines différentes : sur quoi allons-nous échanger ? ; le thème, une entrée par le contenu ou le projet est nettement plus facile d'accès que par les savoirs purs et les compétences. Le concept même de compétence pose problème ; selon les disciplines, on passe allégrement du savoir-faire, de la capacité à la compétence, voire à la performance.

Les équipes en établissement se trouvent confrontés à un véritable conflit épistémologique qui peut souvent les dépasser, car ils sont les témoins d'une évolution générale, mais pas encore généralement partagée à tous les niveaux de notre système éducatif ; et le conflit doit être réduit pragmatiquement, sous peine d'attentisme ou de dérives sévères : on évalue ce qu'on ne dit pas, on ne dit pas qu'on évalue. L'exemple de la prestation orale est significative : à quel moment l'élève aura eu le temps et les occasions suffisantes et nécessaires pour élaborer une parole construite sur sa démarche et son produit ? Saura-t-il en début de parcours qu'il doit rendre compte oralement en fin des travaux, sous quelles modalités ?

Une approche par compétences précise la place des savoirs, savants ou non, dans l'action: ils constituent des ressources, souvent déterminantes, pour identifier et résoudre des problèmes, préparer et prendre des décisions. Ils ne valent que s'ils sont disponibles au bon moment et parviennent à "entrer en phase" avec la situation (Perrenoud, 1997). C'est un moment important qui permet un réel ancrage dans les objectifs et contenus des programmes disciplinaires.

En matière de compétence transversale, je renvoie à l'article de Raoul Pantanella dans les Cahiers pédagogiques⁴

Donc, on affiche dès le début ce qu'on évalue en fin de module et on précisera même avec les élèves comment on évalue leurs travaux.

Carnet de bord, cahier de projet : diversifier résolument les pratiques et les outils de l'évaluation formative

Cette approche du travail par un support personnel mais partagé est déjà connu avec l'expérience des TPE au lycée. Il est transposable au collège, toutes proportions gardées : plus élaboré qu'un simple cahier de textes, il est un premier document réflexif pour l'élève, et un support de communication et d'entretien avec l'enseignant. Pas de modèle en la matière, même si certains éditeurs en proposent ; le meilleur sera celui qui participera du processus d'appropriation de la démarche par les deux parties.

Une expérience très riche a été menée par exemple au collège Marx Dormoy (Paris, Goutte d'Or) où le carnet de l'élève prenait la forme d'un « cahier de projet ⁵ » à l'instar des chercheurs et de grands écrivains. Des formes très personnelles, mais visées périodiquement, brouillons, ratures, erreurs, mais consignation des démarches et validation régulière.

Le domaine de l'évaluation formative reste le domaine de la créativité et de l'ingénierie pédagogique par excellence ; on y retrouve toutes sortes d'outils ad hoc, qui participent du même esprit, donner des repères, des indicateurs, des moyens à l'élève pour qu'il puisse au mieux conduire ses apprentissages, et dans un effet systémique, permettre à l'enseignant de prendre de l'information sur la progression de l'élève dans l'élaboration de compétences. Grille d'auto-évaluation, feuille de co-évaluation, tableau de seuils⁶.

L'analyse de pratiques d'équipes a montré quelques défauts de jeunesse que l'on peut rapidement prévenir : d'abord un excès de formalisme et une ambition, louable, de l'exhaustivité si bien que l'élève se trouve confronté à une grille de deux pages à 60 cases à cocher avant de lancer sa manipulation de tubes à essai. D'autre part, un zèle poussé de l'équité à tout crin qui devrait faire que tout élève de module devrait avoir rempli toutes les cases. Enfin, l'antique routine professionnelle de ramener chaque critère à l'individu alors qu'il s'agit de travailler la collaboration inter-individuelle et la performance collective.

Pour résoudre ces quelques dilemmes, on dispose de ressources abondantes⁷. J'en proposerai deux : une fiche-navette de performance orale et écrite en anglais construit par paliers (seuil, crédit, maîtrise) qui autorise son utilisateur à se fonder sur un jugement expert plutôt qu'à un barème. Une autre pratique s'incarne dans un moment de type « bilan de savoirs » que l'on retrouve plus

formalisé dans les « arbres de connaissance » ou dans un mandala⁸ : un peu à la manière du basket, élèves et professeurs font « temps mort » pour analyser ce qui est traité, les compétences travaillées, les acquis en terme de savoirs, un point tant individuel que collectif, une dimension importante car le collectif étaye une grande partie des apprentissages, par comparaison sociale⁹. André de Peretti livre toujours ce message humaniste : on apprend par, pour et avec les autres.

Et alors, on l'évalue quand, cet IDD ?

Au bout d'un semestre. Un module et le travail de l'élève dans ce module s'évaluent après 10 semaines soit après 20 heures effectives (si le module dure 2 heures par semaine). Il s'agit clairement d'une phase certificative portant sur trois points : la conduite de la réflexion et de la démarche, la prestation orale et la production finale.

Je reprends la pratique développée au collège Marx Dormoy où le cahier de projet fait l'objet d'un entretien final développé¹⁰.

On peut compléter la panoplie en étayant sa pratique sur l'approche de type « portfolio »¹¹ déjà bien en cours chez nos cousins de Québec : un dossier évolutif rassemblant:

- des "œuvres" et travaux que l'élève a produits au cours d'une année scolaire ou même de plusieurs.
- des appréciations des professeurs, des remarques sur le travail de l'élève.
- des jugements personnels, des conseils, des auto-évaluations de ses méthodes de travail.
- des mesures à prendre pour aider l'élève à améliorer son apprentissage.

Si le binôme d'enseignants a bien explicité au départ les quelques modestes compétences visées et quelques éléments notionnels ressortant des deux disciplines concernées, en ayant eu le souci de très régulièrement pendant le module y revenir avec les élèves, le moment final est une simple passation que permet une approche compétence bien comprise : « un savoir agir reconnu » dit Guy Le Boterf, donc que tout enseignant peut reconnaître sans grave distorsion d'évaluation connu par ailleurs.

Compte tenu du rythme semestriel, les équipes que nous suivons ont adopté la solution d'une feuille de compétences annexée au bulletin du deuxième trimestre (en février) et du troisième trimestre (en juin). De préférence la même feuille prenant la formule de la fiche-navette, illustrant la continuité de l'itinéraire de l'élève. N'empêche, le rapprochement de visu d'un carnet de notes « traditionnel » et d'une fiche-navette de type compétences déclenchera à court ou à moyen terme une nécessaire réflexion approfondie sur les modes d'évaluation et leur toute relative efficacité en matière de renseignements sur le niveau effectif atteint par l'élève. Il faut entendre un proviseur de lycée recevant de 20 collèges différents des dossiers d'entrée en seconde très disparates non tant dans la forme que dans les pratiques des évaluateurs.

De nombreuses enquêtes, soit légères de type questionnaires, soit plus lourdes dans leur traitement, ont été menées auprès des élèves après deux sessions semestrielles par l'équipe des enseignants. Elles participent de la prise en compte du choix de l'élève, ici a posteriori. Outre les régulations classiques qu'elles apportent, leurs résultats sont de très utiles indicateurs d'évaluation d'un dispositif qui se construit pas à pas.¹²

Les textes attendus préciseront les modalités, iront peut-être vers des propositions de barèmes., voire d'outils plus formels. Cela ne changera rien au processus engagé dans ce type de travail avec les élèves : un temps d'exposition suffisant à l'apprentissage et au développement de compétences

pour l'élève, une situation d'expérimentation et de créativité pour des enseignants, une occasion d'investir son autonomie pédagogique pour l'établissement.

*Par François MULLER
coordonnateur "Innovations pédagogiques"
Académie de Paris*

INNOVATIONS <http://innovalo.scola.ac-paris.fr>
LE KIOSQUE, la revue en ligne: <http://innovalo.scola.ac-paris.fr/ACTUALITES/acta.htm>
ITINERAIRES ET PARCOURS <http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/index.htm>
DIVERSIFIER <http://diversifier.fr/fm>

¹ Rapide recherche sur le méta-moteur de l'internet : Parcours donne en grande majorité « parcours de golf », itinéraire renvoie soit à des itinéraires de type touristique, soit à des logiciels routiers.

² Voir la définition très claire de Philippe Perrenoud (Genève) sur le site DIVERSIFIER http://francois.muller.free.fr/diversifier/individualiser_le_parcours.htm

³ sur le concept de « compétence collective », un point sur <http://francois.muller.free.fr/diversifier/equipe.htm>

⁴ Raoul PANTANELLA, *Cahiers pédagogiques*, juin 2000, n°385, p.51, On peut retrouver l'article à la page http://francois.muller.free.fr/diversifier/croiser_des_compетенences.htm

⁵ http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/parcourssciences/cahier_de_projet.htm

⁶ On en trouvera de nombreux exemples à la page <http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/sautoevaluer.htm>

⁷ en particulier, André de Peretti, *Encyclopédie de l'évaluation et de la formation*, ESF, Paris, 1999

⁸ http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/parcourssciences/un_bilan_de_connaissances.htm

⁹ A ce titre, voir la pédagogie de maîtrise à effet vicariant PME V <http://www.offratel.nc/magui>

¹⁰ http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/parcourssciences/fiche_evaluation_d'entretien.htm

¹¹ http://francois.muller.free.fr/diversifier/le_portfolio.htm

¹² http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/j'evalue_mon_parcours.htm

6. Des liens pour les IDD

Bibliographie

Florence Castincaud, Jean-Michel Zakhartchouk, *Croisements de disciplines au collège*, préface de Philippe Perrenoud, CRAP - Cahiers pédagogiques - CRDP d'Amiens, Amiens, 2002, 180 pages.

Un ouvrage incontournable pour se lancer dans les Itinéraires de découverte.

<http://www.crdp.ac-amiens.fr/crdp/cddpoise/croisement.htm>

Webographie

- La circulaire de préparation de la rentrée 2002 : Mise en oeuvre des Itinéraires de découverte - BO No 16 du 18 avril 2002

<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/16/default.htm>

- L'arrêté du 14 janvier 2002 : Bulletin officiel n° 8 du 21 février 2002

<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/8/default.htm>

- Le dossier de presse sur la réforme du collège

<http://www.education.gouv.fr/presse/2002/college/refcollegedp.htm>

- Le guide de la DESCO : Voyage en IDD

Point central de la réforme du collège, les itinéraires de découverte bénéficient d'un véritable guide publié par la DESCO. Cette publication s'appuie sur les travaux d'équipes d'enseignants qui rendent compte de leur démarche. Elle apporte des réponses aux questions bien concrètes des équipes éducatives : comment croiser les disciplines, comment lier IDD et contenu disciplinaire, comment motiver les élèves, comment gérer les IDD, comment gérer les groupes d'élèves, comment évaluer les IDD ? Pour chaque question, le site propose plusieurs témoignages d'acteurs de terrain. Enfin une liste de discussion permet aux enseignants d'échanger leurs expériences. Un guide pour les IDD

http://www.eduscol.education.fr/D0093/acc_id.htm

- Présentation des IDD : démarche, calendrier, thèmes, évaluation.

<http://www.eduscol.education.fr/D0072/itinerairesdecouverte.htm>

- Le document d'accompagnement pour la préparation des itinéraires : organisation des IDD, exemples de thèmes. Format PDF.

<http://www.eduscol.education.fr/D0072/journee-reflexion-11-2001.pdf>

- L'académie de Toulouse :

Cette académie offre de nombreuses ressources. Citons d'abord un guide académique : "Aide à la mise en oeuvre" des IDD : réalisé par les IPR il aborde toutes les questions que les enseignants peuvent se poser : organisation, thèmes, évaluation, compétences, liens avec les programmes etc. Format PDF.

http://www.ac-toulouse.fr/nte/reforme_college/itineraires_decouverte_aide_mise_en_oeuvre.pdf

- La même académie propose des "démarches significatives" ainsi qu'une base de données sur la réforme du collège et des documents locaux d'accompagnement : la réforme des collèges dans les principales disciplines, Prendre en compte la diversité des élèves, évaluation et orientation etc.

http://www.ac-toulouse.fr/nte/reforme_college/reforme_colleges.html

- Académie de Créteil :

Une autre académie phare : la mission collègue propose des exemples de thèmes, des fiches pédagogiques pour s'organiser.

<http://www.ac-creteil.fr/mission-college/ID/Welcome.htm>

- Nancy-Metz :

La bibliographie TICE du CRDP de Lorraine consacre une rubrique aux IDD : sites, livres, cédéroms, articles et revues...

<http://crdp.ac-nancy-metz.fr/idd/idd.html>

- Le site de François Muller : un site à visiter et revisiter tant il est riche, intelligent, formateur.

Première étape : la brochure réalisée en stage de formation avec les établissements français d'amérique centrale. Elle explique pas à pas comment construire les IDD, l'utilisation du "tableau de bord", l'évaluation formative etc.

<http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/AEFE/>

- Deuxième étape : la visite du site "Parcours diversifiés" permet de découvrir les bases de la pédagogie de projet et de l'interdisciplinarité.

<http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/>

- Troisième étape : le site personnel de François Muller consacré à la pédagogie diversifiée.

<http://francois.muller.free.fr/diversifier/itineraires.htm>

- Pourquoi l'interdisciplinarité ?

Un texte d'A. Bartolucci, formateur au CEPEC.

<http://www.cepec.org/formation/extdoc/Interdisciplinarite.htm>

- Des exemples d'itinéraires : le site de Toulouse recense les itinéraires de découverte proposés par les sites académiques.

http://www.crdp-toulouse.fr:8000/doc/idd/ressourcesIDD_liens.htm

Quelques pistes disciplinaires

Les langues dans les IDD

- « METTRE LA LANGUE EN ACTES »

Réflexion commune menée par différents collègues et un IPR de l'académie de Versailles qui propose à partir des démarches pédagogiques fondamentales (compréhension orale et écrite; expression orale et écrite) et d'ancrages linguistiques, d'ouvrir vers d'autres champs disciplinaires et de rejoindre les quatre domaines ciblés par les itinéraires (Nature et corps humain, Arts et humanités, Langues et civilisations, Créations et techniques.).

Arts et humanités, Langues et civilisations, Créations et techniques.). Ce document ne doit être considéré que comme une amorce de réflexion sur le sujet, étant donné la variété sans cesse renouvelée des situations d'enseignement des langues et la créativité des professeurs. Il est donc révisable au fur et à mesure de la mise en place des itinéraires.

Pour le consulter et faire vos commentaires aux auteurs:

<http://www.ac-versailles.fr/pedagogi/langues/interdis.htm>

- Un IDD SVT/Langues

Voici un site interactif qui peut servir de base à un IDD SVT/langues (en anglais, allemand, espagnol, italien, portugais). Le site de départ est en anglais, mais il a été traduit dans les différentes

langues...et il permettra à quelques grenouilles d'échapper à la dissection!

<http://www.itg.lbl.gov/itg.hm.pg.docs/dissect/info.html>

Anglais

- Anglais/musique (from Jean Sahai sur eteach) Pour un itinéraire anglais/musique, allez visiter cette page de liens : vous y trouverez sûrement tout ce que vous cherchez...

http://www.outremer.com/~sharad/agreg/07-pedagogie_music.html

- Anglais/SVT : Les Volcans (par Christiane Caillot et Françoise Villaret)

Au Collège Jean-Moulin, 92360 Meudon-la-Forêt, en classe de 4°. Un dossier complet pluridisciplinaire avec le Plan du travail : objectifs, ressources et la mise en oeuvre :

<http://www.ac-versailles.fr/pedagogi/anglais/clg/volcanoes>

- Le projet éducatif européen « 4 x 4 Internet Connections », en partenariat avec le Comté du Surrey au Royaume Uni, la province d'Utrecht aux Pays-Bas et la Région de Lüneburg en Allemagne s'est déroulé sur deux années scolaires et concernait deux classes de 5ème/4ème. Le projet est pluridisciplinaire et collectif de même qu'il permet aux élèves des pays concernés de se connecter à Internet, de communiquer entre eux, d'échanger des informations, de créer le site web de leur collège, de bâtir un travail commun sur un thème sélectionné et de le concrétiser par un journal multilingue mis en ligne. Les articles sont rédigés soit en français soit en anglais. Le thème choisi par le collège du Parc aux Charrettes de Pontoise est celui de la « vie scolaire et citoyenneté. » Les trois axes essentiels :

1) la création des pages de présentation du collège (historique de la ville et du collège, carte d'identité de l'établissement, etc.)

2) Un travail sur la création de pages web avec tous les clubs du collège avec la diffusion des différentes créations pour qu'elles soient accessibles à tous.

3) Le lancement d'un journal du collège en ligne.

Pour en savoir plus sur ce projet : les conditions de la réalisation, l'intégration dans les disciplines, la place des Technologies de l'Information et de la Communication dans la discipline, l'évaluation du projet par rapport aux objectifs du projet initial, les acquis des élèves, les difficultés rencontrées, les perspectives, etc. Le projet et le site en ligne :

<http://www.ac-versailles.fr/pedagogi/anglais/joinin/4x4.htm>

- Anglais & arts plastiques : Cross Cultural project (from Olivier Colas). French Culture in the USA and US Culture in France Online collaborative art and language arts exhibition. This cross-cultural project connected two multicultural classrooms, one in France and one in the U.S.A., through the use of the Internet and created an international link between pupils. The goal was to broaden writing skills, focus historical research, explore artistic contributions, refine drawing skills, and compare daily lives of peers in two different communities. This project was an outgrowth of Dr. Blackwell's experience in an international artist exchange program. It is through this networking effort that two groups of pupils learned together and saw how their lives have been affected by each one's culture. The opportunity to explore a different culture through the eyes of children their own age is a rare opportunity. Pupils communicated through e-mail using words and through "snail" mail sending graphics, drawings, leaflets and documents. This enabled pupils to communicate in various modes that promote their learning strengths (visual, linguistic, tactile, spatial). It was great to end the school year with such an international exchange project. Cresthaven Elementary School (USA) was selected as a recipient of Company Educational Foundation's Grant in Education for the French Connection Project encouraging creativity and initiative in the classroom. Pour en savoir plus :

<http://english.teacher.online.fr>

S.V.T.

- Sur le site de l'académie de Paris, Des exemples de projets, qui peuvent être mis en oeuvre dans le cadre des Itinéraires de découvertes, sont présentés. Vous pouvez y trouver les descriptif des projets et l'analyse des productions des équipes pédagogiques, ainsi que des outils d'évaluation.

<http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/sommaire2.htm>

<http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/parcourssciences/productionsequipes.htm>

-Des exemples de travaux croisés en 4ème; sur l'eau, l'atmosphère et la pollution; proposés par l'académie de Nantes, peuvent aussi être exploitées dans le cadre des itinéraires de découverte.

<http://www.ac-nantes.fr/peda/disc/cdi/peda/pedago1.htm>

-Le site de l'Académie de Créteil propose, après une présentation des itinéraires de découvertes

<http://www.ac-creteil.fr/mission-college/ID/Welcome.htm>

des exemples d'itinéraires intégrant les SVT: les déserts, l'homme bionique, l'adaptation sportive...

<http://www.ac-creteil.fr/mission-college/ID/listes%20exID.htm>

Physique Chimie

- Un tableau récapitule par niveau, l'intitulé des différents itinéraires possibles, le(s) module(s) au(x) quel(s) il correspond, les disciplines concernées et la partie de programme dans laquelle l'itinéraire s'intègre. Ces documents synthétiques permettent d'avoir une première approche dans la conception des itinéraires de découvertes. Pour d'autres idées voir la rubrique SVT.

<http://www2.ac-lille.fr/physiquechimie/college/itidecou/itideco1/itideco1.htm>

Français

Le serveur Lettres de l'Académie de Versailles consacre une rubrique aux IDD: on y trouve notamment une expérimentation réalisée cette année en 4e et de nombreuses archives témoignant de parcours diversifiés réalisés les années précédentes.

<http://www.ac-versailles.fr/pedagogi/Lettres/itindec.htm>