

Une autre manière de penser et de gérer l'hétérogénéité des élèves

Le « module » : une tentative de réponse à
la question de l'échec scolaire par la semi-
intégration ou « hétérogénéité modulée »

**Collège Nelson Mandela
de Clarensac (Gard)**

La gestion de l'hétérogénéité des élèves dans le cadre du collège unique n'a pas trouvé de solution satisfaisante. Depuis 30 ans maintes voies ont été explorées : bien souvent des filières de relégation plus ou moins déguisées ont été mises en place, tandis que, sous le couvert d'option, s on reconstituait des filières d'excellence. L'hétérogénéité totale, assortie souvent de dispositifs de soutien venant se surajouter à un emploi du temps déjà lourd pour des élèves en difficulté, a montré ses limites, d'autant que la mise en place d'une pédagogie différenciée, qui avait fait la preuve de son efficacité dans le cadre d'établissements expérimentaux avec des équipes motivées, s'est heurtée à une résistance souvent massive de la part des enseignants à qui on a essayé maladroitement de l'imposer. Quant au redoublement, de nombreuses études ont mis en évidence son inutilité voire sa nocivité pour la grande majorité des élèves.

La solution qui a été expérimentée au collège de Clarensac en 2005-06 présente la caractéristique d'essayer de combiner les avantages reconnus de l'hétérogénéité avec ceux du travail en groupe de compétence à effectif restreint. Cette solution n'est « technique » qu'en apparence. La lecture du compte-rendu de l'expérience réalisé par les professeurs impliqués montre que le changement le plus important est celui du regard porté par les enseignants sur ces élèves, dont ils n'ont pas tardé à percevoir le potentiel laissé en jachère du fait des échecs accumulés et du sentiment d'infériorité intériorisé inhibant toute possibilité de remotivation. Une fois cette hypothèque levée, c'est toute une

diversité de personnalités attachantes et toute une richesse de curiosité et d'envie d'apprendre qui s'est révélée.

C'est donc manifestement la combinaison d'une solution technique somme toute très simple et d'une nouvelle considération des élèves que Carl Rogers aurait qualifiée d' « inconditionnellement positive » qui a été la clé du succès de cette entreprise.

Cette expérience est bien sûr évolutive. Certains des présupposés adoptés, notamment celui de limiter le dispositif à l'année de 5^{ème} s'est révélée irréaliste. Les deux ans du cycle central ne sont pas de trop pour tenter de réconcilier durablement avec l'école des élèves qui s'en sont sentis rejetés souvent dès leurs premiers pas dans le système.

Telle qu'elle est, avec ses limites, elle est susceptible d'intéresser tous ceux qui cherchent « la » solution aux problèmes du collègue unique.

Le point de vue des professeurs

*« Une espèce de bouillonnement », c'est ainsi que nous avons ressenti cette rentrée scolaire 2005. Et encore, ce « nous » reste difficile à définir : l'administration, les professeurs, les élèves... ce « nous », déjà flou, avançait dans l'opacité et les rumeurs devant des emplois du temps peu lisibles et l'annonce de la naissance difficile d'un projet au nom barbare : *Module de renforcement des connaissances au cycle central* (très vite désigné par le sobriquet de *module*).*

Malgré la bonne volonté de tous, c'est bien la confusion qui a dominé dans ces premiers jours... rien ne sert de s'y étendre, voyons plutôt comment nous voyons cela pour la future rentrée après une année d'expérience : « Et si c'était à refaire ?

Le budget est alloué et le projet renouvelé. En juin, au cours des conseils de classe, les équipes repèrent les élèves en difficultés susceptibles d'intégrer le module de 5^{ème}. Le professeur principal et un responsable du module proposent un entretien à la famille et à l'élève, on fait le bilan de cette 6^{ème} écoulée et des années précédentes et on explique le fonctionnement du module, l'accueil privilégié des élèves et notre objectif de motivation. On laisse un délais de réflexion, la famille choisit ou pas d'intégrer l'élève dans le module. Ainsi l'élève sait que nous l'attendons...pas comme l'année dernière. Le jour de la pré-rentrée, j'avais appris que le projet était financé donc sa mise en place était immédiate...léger flou...de quel projet parle-t-on ? Les deux mois d'été en avaient effacé toute trace...j'avais même oublié avoir accepté d'y participer.

Trop vite, ça y est, c'est aujourd'hui, c'est la rentrée. Les classes, les élèves, tous ces nouveaux visages et dans mon emploi du temps : module. Mais c'est quoi module ? Je me renseigne, comprend le fonctionnement, mais comment vais-je enseigner ? Je ne sais pas faire autrement que ce que je fais d'habitude. Comment faire ? Quoi faire ?

C'est l'heure, ils sont là, ils arrivent. Je ne sais pas ce qui m'attend, comment je vais gérer cette situation inédite. Ils sont drôles, ils baissent la tête, ils ne se regardent pas. C'est eux, ils ne comprennent rien, ni ce qu'ils font là, ni pourquoi ils sont là ; alors ils le disent et on se dit que c'est flou...et puis d'abord « module » ça veut dire quoi ? Ben on sait pas, je propose : ça ressemble à bidule, non ?

Un petit sourire et c'est parti ».

Le constat de départ

Dans un collège à public plutôt favorisé (taux de réussite aux examens largement supérieurs à la moyenne académique, part importante des enfants issus de catégories socioprofessionnelles supérieures...), la frange des élèves en grande difficulté est souvent laissée de côté, pour peu que ces élèves ne posent pas de problèmes en terme de discipline. Cette exclusion, de fait, du système éducatif, cette relégation systématique en fond de classe, près de la fenêtre ou du radiateur, pose le problème des buts et des moyens dans le cadre du collège unique.

L'ossature du dispositif

Les éléments déclencheurs qui ont amené le projet sont multiples. Ils sont issus pour la plupart de volontés individuelles et collectives conjuguées : définir une alternative au redoublement de Sixième autre que le passage « *en raison de l'âge* » ou « *faute de mieux* ». Lorsque la question « *Que fait-on de cet élève ?* » se pose dès les conseils de classe de la première année de collège, et que les deux réponses envisageables sont mauvaises, il semble nécessaire d'essayer d'en définir une troisième, alternative.

Dans cette perspective, M. le principal lance dans différents conseils d'enseignement le projet du module de renforcement des compétences au cycle central.

Le cadre horaire

Le module a lieu dans quatre matières : français, mathématiques, anglais, histoire-géographie. Les élèves du module, au nombre de douze, sont issus de deux classes de cinquième différentes. Les heures de cours des deux classes dans les matières du module sont alignées afin de permettre des regroupements. Les effectifs des deux classes de cinquième sont limités à vingt élèves. Ainsi, pour les quatre matières du module, les douze élèves sont extraits pour former un groupe restreint, les 28 élèves restants sont également regroupés pour former une classe, le grand groupe.

Dans les autres matières (arts, sciences, EPS, technologie) les deux classes sont séparées et fonctionnent de manière classique, avec l'avantage d'un effectif de vingt élèves. Dans les matières du module, les plus scolaires, les

douze élèves bénéficient d'un effectif limité et les autres élèves profitent d'un nivellement de l'hétérogénéité.

Il est à préciser que ce dispositif, qui semble si complexe dans notre conception parfois figée de la classe, a finalement été intégré en très peu de temps par tous les élèves concernés. Les élèves du module ne se sentent pas exclus car ils font partie de classes « classiques » pour une part importante de leur emploi du temps, les élèves du grand groupe profitent de regroupements homogènes.

Cohésion du groupe

Créer une identité, une cohésion n'a pas été évident. Ce fut, sans doute, le premier écueil qu'il a fallu éviter : « *On nous a choisi parce qu'on est les plus nuls du collège ?* ». Dépasser cette perception, à la fois évidente et instinctive, ne fut possible qu'en valorisant le groupe, sans ostentation, mais avec la mise en valeur de la confiance que l'on plaçait en eux. Pour cette fois, on allait les aider, s'occuper d'eux, il ne fallait plus qu'ils restent en retrait, au bord du chemin.

Au bout de quelques jours à peine, avec un peu de ce que l'on pourrait presque qualifier de « coaching » ou de « management », l'écueil était oublié : ils revendiquaient leur appartenance au groupe, entre eux et auprès des enseignants. Ils revendiquaient leur chance d'évoluer dans le système scolaire avec des signes évidents de bonne volonté : participation orale pour des élèves auparavant éteints, assiduité, adhésions aux différents projets organisationnels et pédagogiques.

La coordination

Des rencontres bi-mensuelles, mais aussi quotidiennes. Un professeur principal pour le module. Tels sont les premiers outils de coordination qui ont été mis en place. Peu de moyens, beaucoup de bonne volonté, et la conscience nette de la nécessité de se concerter de manière très fréquente pour donner de la cohésion au projet. L'équipe pédagogique du module, durant toute l'année, a eu besoin d'échanger et de se concerter sur chaque individu, chaque difficulté, ce dispositif n'est concevable que s'il se conçoit comme un travail collectif.

Le module a eu un représentant chez les enseignants, il se devait, avec des objectifs de cohésion assez évidents, de donner lieu à l'élection d'un représentant, délégué, des douze élèves. Un délégué du module qui vient s'ajouter aux délégués de classe, un professeur principal du module qui vient s'ajouter au professeur principal de la classe, des professeurs différents selon les classes, les matières, sans parler des délégués des parents... à chacun le soin d'imaginer une conception cohérente des conseils de classe (la solution existe, l'énigme mérite une réflexion personnelle dont il ne faut pas priver le lecteur).

L'équipe pédagogique

Il s'agit de traiter ici l'organisation commune aux quatre professeurs du module, il ne faut pourtant pas perdre de vue que ce dispositif s'appuie aussi sur le soutien des autres professeurs, de l'administration, du médecin scolaire.

Implication volontaire

Elle est indispensable, l'implication des professeurs ne peut être basée que sur une volonté affirmée au préalable de s'engager dans un tel projet. L'équipe a été plus ou moins formée sur la base du volontariat à partir de la proposition de M. le principal lors des derniers conseils d'enseignement de l'année précédente. « *Plus ou moins* » car il a alors été question d'une adhésion de principe à un projet hypothétique.

Lorsque, à la rentrée, le projet est apparu sur les emplois du temps, il a fallu donner corps à cet engagement de principe. La conviction est une chose, la mise en œuvre devient rapidement une remise en cause personnelle et professionnelle. Les « *volontaires* » ne savent alors plus trop s'ils ont fait un pas en avant ou si tout le monde a fait un pas en arrière...

C'est de la volonté de M. le principal que le projet est né, c'est avec l'adhésion d'une équipe qu'il a été mis en œuvre.

Remises en cause

Un projet expérimental prête, par essence, le flanc à la critique. Dans un contexte global de revendication pour plus de moyens dans l'éducation nationale, il semble que cela soit un luxe que de créer un module de douze élèves... pourtant, si l'on y réfléchit, ce projet n'a pas engendré de déficit en moyens puisque deux classes se divisent en deux groupes dans quatre matières. On peut donc dire qu'il y a toujours un professeur par classe et par matière... la seule condition reste d'avoir un effectif sur le niveau de cinquième assez léger pour pouvoir créer deux divisions de vingt élèves.

C'était le cas lors de cette première année de fonctionnement du module. Les hasards des effectifs ne permettront plus à ce dispositif de survivre sans la mise en place de moyens spécifiques. Il apparaît cependant, en termes comptables, que cette solution semble moins onéreuse pour le contribuable que le recours au redoublement ou, pire, les impasses de l'orientation. Il ne me semble même pas nécessaire d'évoquer l'intérêt en terme d'accession à la citoyenneté ou de mission publique de l'éducation.

Questionnement interne et externe

La création de ce dispositif a suscité chez chacun des professeurs un questionnement sur ses méthodes de travail, sa gestion des difficultés et son attitude par rapport à l'échec scolaire. Comment gérer un groupe autre que le groupe classe, un groupe que l'on sait être, par définition, en relation problématique avec l'école et le savoir scolaire.

Le questionnement a également eu une origine externe. Les parents, à juste titre, ont été surpris de voir leurs enfants intégrés à un dispositif expérimental. Des réunions, collectives et individuelles ont été nécessaires pour

expliquer que le module était autre chose qu'une classe de relégation ou de mise en marge dans le système scolaire.

A l'intérieur de l'établissement, le fonctionnement et la justification du projet auprès de tous les acteurs, de la vie scolaire au corps médical, a également engendré des interrogations diverses et variées. Finalement, c'est encore pour les élèves que le module a posé le moins de questions.

Les élèves

Principaux acteurs, ils sont le module. Cette expérience a un caractère unique grâce à eux, ils ont donné corps à un projet abstrait. Ce sont leurs qualités, leurs personnalités, leurs envies qui ont façonné et orienté le fonctionnement du groupe.

12 élèves « à profil »

Le choix de douze a été effectué après les derniers conseils de classe de Sixième. Les élèves ont été choisis d'après plusieurs critères : comportement et assiduité qui ne posent pas de problèmes majeurs, grosses difficultés scolaires, élèves ayant déjà redoublé. Voilà pour les points communs...

Les différences entre chaque individu sont par la suite innombrables. Nous pensions trouver un groupe de niveau faible mais homogène... ce ne fut pas du tout le cas. Les difficultés de chacun sont incomparables, de la dyslexie à la dyspraxie, selon les matières, selon les situations psychologiques et l'environnement social ; nous avons douze problématiques uniques à résoudre.

La solution envisagée fut donc de mettre en place un suivi individualisé, avec consultation des dossiers, bilans médicaux et rencontres individuelles de tous les parents avec la coordinatrice du module. Cette phase d'information a permis de mieux cerner et diagnostiquer les obstacles à la réussite que pouvait rencontrer chacun.

Hétérogénéité extrême

Si l'on met en lien ce constat d'hétérogénéité avec l'exigence de stabilité de l'effectif du module, un paradoxe semble apparaître. Pourquoi ne pas créer un groupe différent selon les difficultés de chacun dans chaque matière ? Si un élève ne réussit pas en mathématiques mais qu'il a un niveau correct en anglais, pourquoi l'intégrer en permanence au module ? Cette question se pose, nous n'avons pas souhaité déroger à la règle de départ, bien que la faisabilité et l'attrait de cette proposition reste réel.

L'avantage de maintenir le groupe fut de mettre chacun en position de réussite, de moteur, au minimum dans une des quatre matières du module. Chacun a ainsi pu contribuer au bon fonctionnement du groupe, à l'oral ou à l'écrit dans la discipline pour laquelle il avait le moins de difficultés.

Il nous est également apparu, en cours d'année, que des élèves traversaient des cycles d'échec ou de réussite, que la réussite n'était parfois que provisoire et que la situation globale des élèves méritait un traitement de fond basé sur la durée minimale d'une année scolaire afin de permettre une remise en confiance dans le cadre scolaire.

Ce qu'ils ressentent

Ce qu'ils ressentent en général par rapport à l'école, c'est d'abord un rejet. Ce rejet est facilement explicable par leur situation d'échec, sanctionnée par un redoublement, stigmatisée lors de chaque passage en classe supérieure. Cette impression de départ, cette vision de l'école qui est la leur depuis les débuts de l'apprentissage de la lecture vient encore être confortée, puisqu'ils sont tellement « *mauvais* » qu'on a dû les extraire de leur classe de départ pour les intégrer au module.

Afin de combattre cette vision, il a fallu expliquer, et expliquer encore, les objectifs du module. Bien préciser que le programme de cinquième serait traité en entier et que le but était bien de les réintégrer dans une classe de quatrième « *normale* ». Il a fallu également leur démontrer qu'ils étaient là parce qu'on voulait les aider et qu'il n'était plus question de rester passif et de subir la classe.

Cette perspective de remise en confiance, cette lucidité dans le constat de leur état d'échec précédent, a suscité, de manière assez rapide (quelques semaines au plus), une motivation neuve et revendication de leurs difficultés en classe, auprès des familles et de leurs camarades. Cette revendication, nouvelle, a été accompagnée de l'affirmation par chacun de la volonté qu'il avait de s'en sortir, de profiter de l'occasion qu'était pour eux le module de prouver qu'ils étaient aussi capables de réussir *Twenty-two points, plus triple-word-score, plus fifty points for using all my letters. Game's over. I'm outta here.*

Les politiques pédagogiques

C'est le cœur du sujet. Chacun d'entre nous a mis en place des politiques spécifiques afin de surmonter les difficultés de chacun dans sa propre matière. La pédagogie différenciée a ici été supplantée par une pédagogie individualisée, mise en place de manière originale par chacun des professeurs.

Le temps du diagnostic

Les deux premiers mois ont été nécessaires afin de déterminer le profil de chaque élève du module. Il a fallu définir des critères de compétences transversaux sur les lacunes cognitives et méthodologiques de chacun, déterminer le cercle proximal des compétences, exclure de notre champ d'action les problèmes insolubles par la seule pratique pédagogique (dyspraxie, dysgraphie, problèmes médicaux divers...).

Justifier le dispositif

Cette justification peut se résumer en une question : « *est-ce qu'on s'est amusé ?* ».

La notion de plaisir était absente au début de la pièce, on ne s'amusait pas, on avait peur. Les élèves, en échec depuis longtemps, avaient instinctivement peur du professeur. Le professeur avait également peur de ces élèves, incarnations de l'échec du système dont il fait partie.

Et puis le dialogue s'est engagé. Les premiers rôles se sont affirmés, personne n'était en reste, personne ne voulait faire de la simple figuration.

Alors oui, on s'est amusé, pour la première fois, au collège. C'était un jeu collectif où chacun a fini par jouer son propre rôle. C'était amusant de réussir, de ne plus être passif au fond de la classe, de ne plus être isolé devant le tableau, nous étions treize à ne former qu'une seule et même troupe. On s'est amusé, on s'est amusé à l'école, on s'est amusé à l'école ensemble...et ça, nous ne l'oublierons pas.

Evaluer les difficultés pédagogiques

Les difficultés ont été différentes dans chaque matière et pour chaque élève. Pour ne parler que de la principale, il semble important d'insister sur celle de l'expression écrite. Cette difficulté se décline sous plusieurs formes :

- très mauvaise qualité du graphisme
- orthographe souvent limité à une expression phonétique ou fantaisiste
- maîtrise très insuffisante des structures grammaticales
- confusions de mots
- absence de différenciation des registres de langue
- absence de repères culturels de base

Ces éléments que l'on retrouve souvent conjugués chez les élèves du module, à des degrés divers et avec un panachage variable restent de puissants obstacles à l'utilisation de tous les supports écrits (français, histoire, géographie), à la compréhension des consignes (mathématiques) ou encore aux exercices de version (anglais).

Les problèmes de compréhension se sont finalement révélés moins importants que nous le laissait supposer le profil des élèves. Nous avons souvent constaté que l'oral était bien meilleur que l'écrit et qu'il s'agissait donc plus d'un problème d'expression et de support que d'un problème de qualité de raisonnement. Nous avons également pu apprécier, après la phase de mise en confiance, un développement de réflexions originales, induites par des stratégies d'évitement habituellement mises en place par ces élèves pour se sortir du questionnement scolaire.

Développer des stratégies originales dans chaque discipline

Mathématiques : En commençant l'année avec ce groupe d'élève mon objectif principal était d'avoir un enseignement adapté mais exigeant et ambitieux.

La taille restreinte du groupe facilite un enseignement des mathématiques avec une réelle démarche scientifique. Les expériences préparatoires et les phases de découverte d'une leçon peuvent être plus nombreuses et plus longues. La démarche par essais-erreurs est encouragée et on essaie de recourir le plus possible à des situations concrètes à l'aide de mini-projets.

La phase d'institutionnalisation, d'écriture de la leçon peut davantage être à l'initiative des élèves avec une écriture collective.

Une fois les outils découverts avec les élèves, il est très important de les laisser acquérir les savoir-faire à leur rythme et de pousser chaque élève au maximum de ses capacités. Pour cela j'ai pu m'appuyer sur l'informatique et essentiellement Mathenpoche (<http://mathenpoche.sesamath.net>). Grâce à l'interface de ce logiciel, j'ai pu programmer des séances d'exercices personnalisées pour chaque élève. Chaque élève peut aller à son rythme et progresser sans la pression du groupe.

Évidemment, il faut des phases communes pour reprendre ensemble la leçon ou pour remédier à certaines erreurs classiques. Suivant les leçons il est également intéressant de donner un travail de groupe pour les laisser échanger sur leurs méthodes de résolution.

L'enseignement est donc adapté, personnalisé essentiellement au niveau du rythme mais il n'a pas du tout été question de faire des révisions toute une année. Le programme de cinquième était la référence. Cependant j'ai du faire des choix et certaines leçons complexes n'ont pas été vues dans leur intégralité (notamment l'approche des démonstrations) mais on a concentré nos efforts sur des savoir-faire primordiaux pour la suite de leur scolarité (le calcul avec des fractions ou des relatifs, les constructions en géométrie...).

Pour m'adapter à ces élèves j'ai du modifier ma manière d'enseigner pour que chaque élève trouve sa place dans le groupe et puisse évoluer et progresser à la vitesse qui lui convient. Mais j'ai également dû modifier ma manière d'évaluer, les deux étant intrinsèquement liés.

Ces élèves en difficulté ayant un rapport aux notes très délicat, je cherchais donc une évaluation qui motiverait les élèves et les encouragerait dans leurs efforts. Je me suis alors inspiré de l'expérience des points Lomer réalisé dans un collège d'Eure-et-Loir (voir <http://michel.vauquois.free.fr/>) qui note les élèves par compétence.

Chaque élève dispose de grilles de compétences ayant deux fonctions :

elles récapitulent les compétences que devrait posséder l'élève à la fin de l'année scolaire et précisent les objectifs qui lui sont fixés, en conformité avec les programmes officiels.

elles sont un outil de communication entre les enseignants, les élèves, les familles et les personnes responsables des études dirigées et du soutien.

Chaque ligne d'une grille énonce une compétence exigible et permet le report des résultats de l'élève aux différents exercices d'évaluation grâce au codage suivant :

- deux points verts indiquent que le jour du contrôle de telle ou telle compétence, l'élève a largement atteint l'objectif qui était fixé ;

- un seul point vert indique qu'il a atteint l'objectif malgré une maîtrise imparfaite ;

- un point rouge indique qu'il n'a pas atteint l'objectif mais qu'il n'en est pas très loin ;

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

Le groupe est évalué à une date annoncée, mais il est organisé des séances de réévaluation "à la carte" au cours desquelles un élève peut choisir lui-même la ou les compétences sur lesquelles il souhaite être évalué à nouveau. A la fin de chaque trimestre, il n'est tenu compte, en cas de plusieurs évaluations d'une même compétence, que du dernier résultat obtenu par l'élève, ce que l'on pourrait traduire par : "Aux dernières nouvelles, l'élève savait (ou ne savait pas)...". Le fait de pouvoir "effacer" des mauvaises notes donne un tout autre statut à l'erreur et à la correction d'un contrôle. Les élèves voient clairement où ils en sont et ce qui leur reste à travailler. C'est très motivant.

Malgré tout, les élèves et leurs familles sont habitués à se jauger avec une note sur 20. D'autre part tous les élèves du collège sont notés sur 20, il était donc important (mais sans doute regrettable) de traduire leur bilan de compétences par une note classique. Une transcription en note sur 20 (i.e. celle qui figure sur le bulletin trimestriel) se fait grâce à un "convertisseur" qui permet de transformer les nombres de doubles points verts, simples points verts, simples points rouges et doubles points rouges de chaque élève en note sur 20. Par ailleurs, les élèves qui le souhaitent disposent de ce convertisseur, ce qui leur permet de suivre l'évolution de leur note. Le paramétrage de ce convertisseur est établi de telle façon que la note 10 soit attribuée à un élève ayant 65 % de simples points verts et au maximum 15 % de doubles points rouges.

Les élèves ont beaucoup apprécié de pouvoir repasser les contrôles et ainsi améliorer leurs résultats ils ont concrètement vu l'effet positif de leurs efforts et de leur travail. Pour la première fois de leur scolarité, sans doute, ils ont pu progresser à leur rythme en mathématiques et ils ont pu montrer qu'ils étaient capables. Oui, il leur faut du temps, mais à la fin ils ont réussi de bonnes choses et c'est là l'essentiel.

Anglais : Reproduire des sons et produire du sens .

L'écrit étant source de difficultés diverses et de confusions, l'accent est mis sur l'oral.

Maîtriser l'oral pour apprivoiser l'écrit est l'objectif central.

L'inévitable mise en bouche : répétition de sons avec des exercices d'articulation en exagérant les mouvements des lèvres pour que les élèves puissent visualiser la prononciation ; il faut dans un premier temps faire des exercices individuels et individualisés, s'approcher d'un élève qui n'ose pas essayer d'émettre un son et qui recherche l'esquive. Une autre répète parfaitement les sons de façon automatique, reproduit parfaitement les schémas intonatifs mais, sans modèle auditif, elle produit des énoncés qui résonnent comme de l'anglais, comme si elle singeait un anglophone mais sans produire du sens. Par ailleurs à l'écrit, elle lira des sons qui ne correspondent pas à la graphie et elle sera à nouveau détachée du sens. Donc cette première étape permet de délier les langues, de libérer les blocages, on est surpris par les sons produits, on rit de l'étrangeté et on parle du sentiment de ridicule que l'on peut ressentir parfois, on s'étonne de sa propre capacité de production, on questionne le pourquoi de ces prononciations étrangères.

Rapidement des énoncés sont maîtrisés par les élèves et ils les prendront progressivement en charge jusqu'à la mise en place d'activités très automates (cela concerne les salutations quotidiennes « *how are you today ?*, / *I'm fine* ou *I'm so-so* / *What's the matter ?* / *I'm tired* / », des commentaires sur la météo du jour car la deuxième séance avait duré 3 heures pour cause d'inondations !). La maîtrise de ces énoncés servira souvent de références ou de tremplin pour étudier des faits de langue similaires, de plus cette maîtrise est très gratifiante pour les élèves, ils en tirent une satisfaction manifeste et elle pourra servir de référence (« je sais dire : *it's raining* / avec *snow*, *it's snowing* »).

- Passage à l'écrit : modeste mais très régulier.

L'ignorance du lien graphie-son demande aux élèves une grande concentration pour la copie, les confusions sont nombreuses, on me demande si j'ai écrit telle ou telle lettre, si deux mots sont attachés ou pas et je prends conscience que l'écrit ne fait pas sens. Alors de nombreuses lectures sont faites, en chorale et individuelles.

L'écrit déclenche aussi des confusions même lorsqu'un mot a été bien fixé à l'oral. Exemple : *King* et *Knight* sont utilisés avec aisance; mais lorsque j'écris *knight*, des élèves lisent *king*. Effectivement seuls le -h et le -t différencient ces deux motsmais aussi l'agencement des lettres communes, et c'est ce dernier point qui pose problème. Aussi l'accent est mis sur ces deux dernières lettres finales sur lesquelles ils peuvent s'appuyer. Ce même problème d'ordre interdit les exercices dans lesquels les mots doivent être placés dans le désordre pour être mis dans un ordre cohérent.

De même à l'écrit un élève confond *understand* et *interesting*, la non-distinction de ces deux mots m'amène à établir un dialogue avec l'élève concerné et je comprend qu'il y a une quasi-similarité de l'image visuelle de ces deux mots !

Ces quelques exemples illustrent la démarche suivie : la découverte récurrente de confusions qu'il faut tenter de rectifier, en comprendre la source pour revenir vers le sens. Habitué à mes interrogations, les élèves feront régulièrement part de leurs questions et de leurs doutes sans peur du ridicule (*What did you see ?* « Lucie ? Pourquoi vous parlez de Lucie avec le roi Arthur ? » confusions phonique : *you see /Lucie*), ces questions évitent le décrochage de certains et nous ramènent sur un terrain commun.

Au fil des séances, je me suis efforcée d'accepter tous les énoncés et de chercher la cohérence dans des propos incohérents en surface. Aussi les élèves ont appris à exprimer leurs incohérences et à en expliquer les sources. Cette démarche a privilégié le respect des productions d'autrui aussi saugrenues qu'elles pouvaient paraître, chacun participant à la compréhension de l'autre.

Histoire-Géographie, Education civique : mise en place d'objectifs de contenus très rigoureux comportant tous éléments du programme, sans éviter les plus complexes. Limitation, en revanche, de toute sortie dans du « hors-programme » afin de déterminer une cohérence horaire annualisée et de s'y tenir.

Eviter de donner du travail écrit à la maison afin de ne pas consacrer de temps de cours à de la correction et rentabiliser ainsi au maximum les heures. Ponctuer de manière régulière les chapitres par des contrôles de connaissances toujours basés sur la répétition d'exercices faits en classe.

Enfin, surtout, donner de la chair aux disciplines, en appuyant toujours les connaissances sur des exemples concrets, qui entraînent la curiosité, l'affect ou l'implication des élèves. L'utilisation de temps de récit, le choix d'anecdotes, devient alors un système d'accroche pédagogique ou de récompense ou encore de pause qui rythme le cours et suscite un intérêt chez les élèves.

La prise en charge individualisée et collective

La mise en œuvre de solutions pédagogiques adaptées fut le combat quotidien, les succès et les échecs furent mesurables à chaque séquence... un document, un concept, qu'ils ne réussissent pas à acquérir, et le cours bute sur un obstacle infranchissable.

Apprendre à apprendre, malgré les obstacles

La relégation des élèves du module, souvent depuis les premières classes de l'école primaire, dans une spirale d'échec systématique sur le plan scolaire, leur a enlevé toute notion de plaisir associée à l'apprentissage. Cette antinomie anormale remet en cause de nombreuses solutions pédagogiques sous-tendues par des idées de jeu, de curiosité intellectuelle ou encore de joie de progresser.

Il a donc fallu, dès le début de l'année, choisir des politiques d'acquisition des connaissances très valorisantes pour montrer aux élèves que la réussite

scolaire, associée à un travail personnel, peut procurer du plaisir et permettre par la suite de mobiliser à nouveau des compétences et connaissances de base dans la résolution de problématiques de plus en plus complexes.

Il a d'ailleurs été constaté que cette politique menée dans les quatre matières du module était beaucoup plus délicate dans les autres disciplines (sciences en particulier), puisque la confrontation avec les autres élèves ne permettait pas toujours de multiplier les marches préliminaires dans l'ascension de l'escalier de la connaissance. Malgré les multiplications des entrées dans l'apprentissage, le rôle des manipulations, le fait que chaque concept peut être maîtrisé à des degrés divers tout en restant juste : la restitution reste le problème majeur, la qualité de l'expression écrite limite souvent la qualité de notre appréciation des progrès réalisés par l'élève.

Le problème de l'expression écrite

Il est récurrent chez les élèves du module. C'est un problème qui est lié au vécu, à des problèmes psychologiques ou médicaux, à des lacunes culturelles et scientifiques chroniques. Ce problème de la limite qualitative du travail écrit interfère forcément lorsqu'il s'agit de comparer les élèves du module aux autres, à la norme de ce que l'on attend des productions d'élèves dans le cycle central.

Il nous a paru nécessaire, afin de pouvoir utiliser l'évaluation comme échelle de mesure des progrès accomplis, de souvent dissocier l'expression écrite, en tant qu'élément important du barème, de la note globale. La compréhension chez l'élève a ainsi toujours été mise en exergue par rapport à sa lisibilité graphique ou intellectuelle.

« Arrête d'essayer de bien écrire, on verra ça plus tard, essaie d'écrire ce que tu comprends, ce que tu sais... nous ferons l'effort de te comprendre ». Ce compromis de départ a permis de mettre les élèves en confiance et a également permis de mettre en place des évaluations correspondant au travail fourni sur chaque séquence. La place de l'oral a également été soulignée, comme mode d'expression alternatif à l'écrit. La nécessité de l'outil informatique a rapidement été soulignée pour certains élèves, suite à une formation dans l'établissement sur le thème de la dyslexie.

La gestion de la concentration en classe et du travail personnel

Les élèves du module, individuellement, avaient plus un profil d'élèves passifs que d'élèves agités en classe. Collectivement, après la période de mise en confiance, nous avons assisté à une véritable explosion. Nous avons tous eu des difficultés à canaliser, pour un temps, la densité de la participation orale. Ces élèves, longtemps silencieux, qui avaient peur de montrer leurs difficultés aux autres, pouvaient, désormais, s'exprimer sans crainte, débattre et se contredire, poser des questions, sans peur...

C'est un véritable apprentissage des formes de la participation orale qu'il a fallu mener, une éducation au respect de la parole des autres. On ne s'attendait pas à ce problème, qui a été difficile à régler : peur de briser cet élan, nécessité de maintenir de la cohérence et éviter les interventions intempestives, l'équilibre fut difficile à trouver.

En ce qui concerne le travail personnel, les élèves étaient habitués à ne rien fournir ou de manière très superficielle. Afin d'éviter le conflit, il a souvent semblé préférable de limiter les devoirs écrits mais de les encourager sans cesse à prendre des habitudes de révision, en particulier avant les contrôles. Le but étant de montrer le lien entre le travail et la qualité des notes, auxquelles tous les élèves restent attachés. Le résultat est variable, tous ont essayé, certains se sont parfois découragés par choix de la facilité, certains ont persévéré mais ont parfois buté sur des problèmes de mémorisation, de compréhension, ou encore de vocabulaire.

Le constat reste essentiellement celui du fait qu'il ne faut pas imputer l'échec scolaire au seul manque de travail personnel de l'élève, les expériences de contrôle avec cours et livre à disposition montrent que les différences de notes sont presque négligeables. C'est dans la compréhension en classe des problèmes traités, par des exercices d'application en classe et sous le contrôle du professeur que se résolvent les difficultés et non par un temps plus ou moins long de travail personnel pour les élèves du module.

La gestion transversale

Elle est nécessaire, afin de donner encore davantage de sens à l'enseignement. Plus encore que chez des élèves scolairement intégrés, la perception de finalités communes dans des enseignements par essence hétérogènes, favorise et stimule l'implication des élèves du module auxquels il est ainsi demandé de réemployer des acquisitions de manière immédiate.

Mise en place de stratégies communes

Par le biais des heures de coordination (officielles ou informelles), il a été important d'impulser des politiques (gestion du groupe à l'oral, quantité de travail à la maison, gestion de l'illisibilité de certaines copies, problèmes de discipline ou de sociabilisation, etc.), et de mener des actions conjointes afin de permettre d'améliorer la vie scolaire du groupe.

La participation à des formations (stage sur la dyslexie) et la mutualisation des connaissances sur le cas de chaque élève (rencontre systématique des familles par le professeur principal du module, point avec le médecin scolaire), tout cela a permis de limiter les erreurs de diagnostic et de donner une cohérence à l'enseignement dans le cadre du module et dans le traitement des difficultés.

Mise en place de thématiques communes

En utilisant les liens suggérés par les programmes (en particulier Français-Histoire- Géographie), nous avons défini des thèmes communs traités en progression symétrique ou décalée. Cela permet de mobiliser du vocabulaire commun spécifique à des thèmes (Moyen-âge, Grandes Découvertes) et de croiser ces connaissances (Dans une perspective historique, dans la littérature en Français et en Anglais).

Dans la recherche de sens, cette approche est nécessaire, même si tous les projets interdisciplinaires n'ont pas été réalisés, il a cependant été question de les développer. Ce désir de travail en commun traduit une demande des élèves. Chaque expérience sur le sujet est d'ailleurs concluante : implication dans les IDD des élèves du module, travail en parallèle entre SVT et éducation civique sur les risques majeurs avec sortie sur le site de Sommières.

Les relations avec les autres disciplines

Les disciplines dans lesquelles les élèves du module sont intégrés dans leurs classes de rattachement ont également tiré profit de l'expérience. Question d'effectif en premier lieu puisque ces classes ne comprennent que vingt élèves, conditions de travail assez favorables.

Question de matière également, puisque les quatre matières du module sont les plus scolaires, un élève peut avoir des difficultés en expression écrite, et très bien réussir en EPS, musique, arts plastiques ou même dans les applications en technologie, les dissections en SVT et les expériences de Physique-Chimie.

Cette dichotomie du découpage a en outre l'avantage de ne pas stigmatiser les élèves du module comme étant en difficulté en tant qu'individus, mais seulement comme ayant des lacunes dans certains domaines. L'appartenance à plusieurs groupes constitués s'est vite révélé comme un facteur positif d'intégration au sein du collège. Le petit groupe est rassurant, la classe de rattachement est un pont tendu en permanence vers une mixité, quasiment sociale, qui fait souvent défaut aux dispositifs spécifiques de soutien scolaire par extraction.

Le temps du bilan

Après une année de fonctionnement, se profile un nécessaire examen de l'expérimentation. Il s'agit de perfectionner le dispositif en cas de reconduction, d'en tirer les conclusions quoiqu'il en soit.

L'intégration du système « module » dans l'établissement

Comme tout projet expérimental, le module a bouleversé certaines habitudes et certaines pratiques dans la politique de l'établissement. On peut dire aujourd'hui qu'il est un composant majeur du projet d'établissement du collège de Clarensac, dans la perspective de favoriser la réussite de tous.

Le fonctionnement dans le collège

Le module a servi de point de départ à la mise d'une vraie politique de lutte contre l'échec scolaire. Il a été inséré dans un dispositif plus vaste, sur les quatre années de collège :

Sixième : temps du diagnostic, mise en place de PAI (plan d'aide individualisé) et bientôt de PPRE (plan personnalisé de réussite éducative) pour les élèves en grande difficulté, développement de l'utilisation de l'outil informatique, meilleure utilisation des dossiers scolaires du primaire et des tests d'entrée en Sixième, développement du dépistage des troubles reconnus (dyslexie, dyspraxie, etc.) en lien avec le médecin scolaire.

Cinquième : module de renforcement des compétences.

Quatrième : suivi hebdomadaire des anciens élèves du module et aménagement de temps de soutien ou de tutorat pour accompagner leur réintégration dans des classes classiques, possibilité de travaux sur l'orientation avec l'IDD « découverte des métiers »

Troisième : temps de l'orientation, recherche de motivation au travers des bilans de compétences pour une orientation choisie.

Le fonctionnement des classes de rattachement

En-dehors des heures du module, les classes ont en général bien fonctionné. La progression des élèves du module a souvent été remarquée et appréciée par les professeurs des disciplines hors module. La motivation scolaire retrouvée par certains a pu s'exprimer dans toutes les disciplines. La joie retrouvée de venir à l'école a un impact sur la bonne humeur des élèves, des enseignants et des parents.

Le grand groupe (28 élèves des deux cinquièmes de rattachement du module) regroupés lors des quatre disciplines, a également connu une progression tout à fait classique. Le fait d'être au nombre de 28 n'a pas posé de problèmes majeurs, cet effectif n'étant que légèrement supérieur à celui des autres cinquièmes et aucun élève en très grande difficulté n'étant dans ces deux morceaux de classes. La quotité horaire importante des matières a en outre permis de constituer un groupe homogène et habitué à travailler ensemble.

Le sentiment des parents lors des conseils de classe fut de préciser que ce système ne posait aucun problème majeur et qu'il encourageait au contraire la solidarité entre les élèves, qu'il les sensibilisait à la notion d'égalité relative.

Une adhésion difficile mais finalement majoritaire

Dans la salle des professeurs, les réticences ont été nombreuses à accepter le projet : cela coûte des heures (ce qui est faux), ça ne marchera pas (ce qui s'est avéré faux), on pourrait faire autre chose (comme quoi ?)...

Les premiers à adhérer, hormis les volontaires, furent les professeurs qui avaient les élèves du module dans les matières autres. Les professeurs qui connaissaient ces élèves en Sixième ont aussi été souvent étonnés par leur changement d'attitude et de comportement dans l'établissement. Peu à peu, la majorité des professeurs est devenue favorable au dispositif et les conseils de classe de sixième prévoient aujourd'hui cette possibilité comme une alternative au redoublement.

Les parents d'élèves ont également vu rapidement l'intérêt du module qui permettait une prise en charge spécifique de leurs enfants dans des conditions privilégiées d'effectif et de suivi. L'adhésion du conseil d'administration a sanctionné le choix d'une majorité nette en faveur de ce dispositif qui s'est imposé au cours des mois comme une réponse valable à l'échec scolaire. Restent les grincheux...

Les constats de l'évaluation

Il s'agit de mesurer, autant que faire se peut, l'efficacité du dispositif. Tâche toujours délicate dans le domaine pédagogique, car tous les indicateurs sont contestables lorsqu'ils sont décontextualisés.

Retrouver le goût de l'école

Critère subjectif, certes, mais c'est aussi le plus parlant. Le témoignage d'une maman qui nous dit que c'est la première fois, depuis le cours préparatoire, que son fils a envie d'aller à l'école. Ce critère a du mal à s'intégrer dans une nomenclature quantitative statistique, pourtant il semble essentiel.

Le fait même que l'on mette en place pour eux un tel dispositif, que l'on prenne la peine de rencontrer chaque famille dès le début de l'année, autant d'éléments qui ont fait que les élèves du module se sentis épaulés et écoutés, qu'ils se sont impliqués et qu'ils ont joué le jeu et contribué ainsi au bon fonctionnement du dispositif.

Même si la progression – et elle nous semble réelle et importante – est difficilement comparable à ce qui n'a pas eu lieu (une classe de cinquième classique), elle est tout de même supplantée en importance par le fait que ces élèves ont pu, quoiqu'il en soit de leurs difficultés persistantes, souffler durant une année. Ils ont connu, enfin, des temps de réussite et leur année n'a pas été aussi difficile que les autres. Cette victoire là, même si elle n'est pas la seule, est vraiment indiscutable car tous les témoignages convergent pour la garantir.

Une progression dans les connaissances et les méthodes

Au point de vue des connaissances et des méthodes, l'évaluation par compétences et connaissances dissociées, en Mathématiques ou en Histoire-Géographie en particulier a permis des progrès qualitatifs évident. En Français, les difficultés de l'expression écrite restent souvent problématiques mais pourtant l'intérêt pour certains textes a été important, les discussions souvent fructueuses. En Anglais, malgré les obstacles grammaticaux, la participation orale accentuée a permis une véritable immersion et un travail de fond sur les lacunes dans les deux langues.

Les limites rencontrées

Elles sont également nombreuses, difficilement quantifiables. La plus évidente, ce fut certainement celle de la capacité d'attention. Les élèves ont mobilisé toute leur attention en début d'année et, après les premiers succès,

nous avons constaté un relâchement de certains éléments. Des élèves ont parfois « décroché » dans le courant du second trimestre ou du trimestre. Cette baisse de l'attention a parfois perturbé le déroulement des cours. Sans qu'il n'y aie jamais de véritable problème de discipline, des difficultés de concentration ont été manifestes chez certains.

Les habitudes de travail ne sont pas évidentes à prendre ; les progrès sont difficilement mesurables, cela explique quelques perturbations qui ont été traitées par une politique commune de fermeté à l'égard des comportements trop désinvoltes.

La mise en place d'outils nouveaux

Afin de remédier plus efficacement aux questions d'expression écrite qui restent préoccupantes et qui gênent souvent une évaluation affinée des progrès, la mise en place d'outils nouveaux a été nécessaire.

La mise en place de l'outil informatique

Fréquemment utilisé en classe, par le biais de la vidéo-projection, ou dans le cadre de la salle informatique, cet outil nous a semblé nécessaire pour traiter certains blocages dans le groupe et permettre la rédaction de travaux écrits de meilleure qualité. Un projet pédagogique, bénéficiant d'un financement du conseil général, a donc conduit à l'achat de douze ordinateurs portables et à l'équipement de salles de classe en dispositif Wi-Fi. Les difficultés de mise en place ont fait que ce projet, s'il a virtuellement abouti, n'est toujours pas suivi d'effet puisque les élèves ne peuvent toujours pas disposer de leurs ordinateurs.

La dotation et l'appropriation de l'outil informatique semble être une formidable alternative de réussite pour des élèves en grande difficulté. Cet outil de communication est un mode d'expression privilégié et un tremplin vers une meilleure maîtrise de l'écrit.

La mise en perspective d'une réintégration en Quatrième « classique »

Elle a été nécessaire afin de définir un objectif clair durant toute l'année scolaire. Il ne nous semble pas concevable de maintenir les mêmes élèves durant deux années dans ce dispositif. Il nous a cependant semblé nécessaire de préparer un mode de suivi pour ne pas que le choc soit trop important pour eux.

L'organisation du suivi « post-module »

Les liens créés ont naturellement conduits à évoquer l'idée d'un tutorat réalisé par les anciens professeurs du module. Le dispositif des PPRE semble également tout indiqué pour accompagner ces élèves dans leur réintégration scolaire.

Nous avons également préconisé une utilisation des horaires dévolus aux IDD pour assurer un suivi dont les modalités restent à définir, afin de conserver

la règle qui consiste à ne pas ajouter des heures à des élèves qui ont déjà un rapport problématique à l'école.

La mise en place de ces politiques concerne désormais l'établissement dans son ensemble, il appartient à tous de définir la politique à adopter pour poursuivre la lutte contre l'échec scolaire. Le module est un dispositif qui a fonctionné mais qui doit être adapté en permanence aux situations et aux individus, il a vocation à évoluer. L'expérience qu'il nous a apporté reste cependant définitivement acquise.

Conclusion : L'intégration du projet « module » dans une politique d'établissement originale capable de trouver une alternative au redoublement et à l'échec scolaire chez une catégorie d'élèves en très grande difficulté, tel est le prochain défi qui semble s'imposer à la communauté éducative de notre collège.

La véritable conclusion, pour nous, reste, enfin, la satisfaction d'avoir donné une année scolaire réussie à des élèves auxquels ce n'était jamais arrivé ; nous avons appris, ils ont appris...cette année n'était vraiment pas comme les autres.

Jean-Marc Gavanon, Rémi Angot, Corinne Tressières.

Le point du vue du principal.

Le collège de Clarensac, malgré de bons résultats globaux, accueille une frange d'élèves qui présentent des difficultés scolaires importantes. Les prises en charge traditionnelles (classes hétérogènes avec dispositifs de soutien) s'avèrent inefficaces : les élèves en difficulté vivent en général assez mal la coexistence avec des élèves de meilleur niveau, dans la mesure où les évaluations ne font pas ressortir les efforts qu'ils peuvent faire et où les heures de soutien qui se rajoutent à leur emploi du temps déjà lourd sont vécues plus comme une sanction que comme une aide. La scolarité de ces élèves au collège ressemble le plus souvent à un lent naufrage dont les conseils de classe successifs ne font qu'enregistrer la progression inéluctable. Au fil du temps, ces élèves deviennent inexorablement perturbateurs et rendent le fonctionnement des classes difficile : les « bons » élèves souffrent, voire sont harcelés par les « laissés pour compte » qui font tout pour leur rendre la vie impossible, les élèves « en difficulté » deviennent des élèves « difficiles » sur lesquels l'application de sanctions de plus en plus lourdes a de moins en moins de prise. Tout le monde est malheureux dans cette situation, et le sentiment d'impuissance est difficile à vivre pour les professeurs, pour les élèves et pour les parents.

La proposition que j'ai faite pour tenter de remédier à cette situation banale mais désespérante, a été d'apporter à ces élèves une aide spécifique dans

les matières les plus critiques pour eux (français, maths, anglais, histoire-géographie, anglais) sans les parquer dans une classe de relégation, mais par la voie de la semi-intégration ou « hétérogénéité modulée ».

L'idée était de répartir des élèves repérés en grande difficulté en fin de 6^{ème} dans deux classes de 5^{ème} et de les extraire de leurs classes pour la totalité de l'horaire des quatre matières « critiques » afin de leur permettre d'acquérir les éléments essentiels du programme de 5^{ème} à un rythme plus adapté et avec des évaluations plus stimulantes qui prendraient en compte leurs progrès et leur implication plutôt que de se borner à consigner leurs lacunes. Dans les autres matières, ces élèves suivraient les cours avec leur classe complète. Au départ il avait été envisagé de regrouper des élèves de 5^{ème} et de 4^{ème} dans un même dispositif, de supprimer une ou deux matières pour alourdir l'horaire de français ou de maths. Les discussions menées au cours de la l'année avec les professeurs et au sein du conseil d'administration ont permis d'affiner la proposition initiale et d'envisager un dispositif qui ne distinguerait pas ces élèves davantage que par le faible effectif dont ils bénéficieraient dans les matières « critiques ». Le regroupement 5^{ème}- 4^{ème} a été rapidement abandonné car il n'aurait pas permis de traiter convenablement le programme de chacun de ces deux niveaux. L'objectif principal retenu a été de tout mettre en œuvre pour permettre à ces élèves d'envisager, en fin de 5^{ème}, de suivre une 4^{ème} classique dans de bonnes conditions et de commencer à élaborer un projet personnel positif..

Ainsi amendée, la proposition fut finalement approuvée à l'unanimité par le conseil d'administration du collège du 23 juin 2005. Au cours des conseils d'enseignement de fin d'année une équipe de professeurs volontaires pour intervenir dans ce module dans les quatre matières concernées s'était dégagée. Mais la condition était toujours posée que le collège obtienne des moyens horaires spécifiques pour réaliser ce projet. 14 heures avaient été demandée à l'inspection académique à laquelle un avant-projet avait été présenté au moment des négociations pour la préparation de rentrée. Un courrier avait également été adressée à l'inspecteur d'académie après les conseils de classes de 6^{ème} précisant le nombre d'élèves susceptibles de bénéficier de ce dispositif qui représentait pour eux il faut le souligner une solution alternative au redoublement de la 6^{ème}. La réponse de l'IA fut claire : « très bien, mais sans moyens supplémentaires ». Le projet, malgré l'aval du CA, paraissait donc très compromis.

La décision de basculer des moyens de 6^{ème} en 5^{ème} au vu des effectifs constatés fin juin, avait néanmoins ouvert une possibilité qui ne m'était pas encore apparue à ce moment. Suite à quelques défections de dernières minutes, les six classes prévues en 5^{ème} se retrouvèrent avec une moyenne de 23,5 élèves par division. Il devenait donc possible d'envisager la réalisation du module sans moyens supplémentaires, en jouant simplement sur les effectifs : il suffisait pour cela de composer 4 classes « normales » à 25 élèves et de répartir les 12 élèves en difficulté dans deux autres classes dont l'effectif de 20 élèves permettrait d'opérer dans les quatre matières « critiques » des regroupements différents : les 12 élèves du module d'un côté, les autres élèves se retrouvant dans un « grand groupe » de 28. Cette solution « improvisée » au moment de composer les emplois du temps, se révéla extrêmement favorable : les élèves du « grand groupe » ne devaient pas pâtir d'un effectif plus chargé dans la mesure où ce groupe était relativement homogène ; les élèves du module pouvaient tirer

tout le parti de la « semi-intégration » en étant toujours dans des groupes allégés : module à 12 dans les matières critiques, classes hétérogènes à 20 dans les autres matières.

Il restait à convaincre les acteurs. Les professeurs d'abord lors de la pré-rentrée : le module se faisait en effet sans moyens supplémentaires et les professeurs du grand groupe allaient devoir gérer un effectif de 28. Ensuite les parents des élèves pressentis pour le dispositif : leur accord était nécessaire, il fut rapidement recueilli. Les parents des autres élèves également : ils étaient inquiets de ce bouleversement de l'ordre habituel des choses et de l'effectif alourdi du « grand groupe ». Les élèves enfin : ceux du « module » qui faute d'explication préalable pensaient se retrouver dans une « classe de nuls » et ceux du « grand groupe » qui pouvaient être désorientés en perdant leurs repères de classe traditionnelle.

Néanmoins contrairement aux craintes que je pouvais avoir, après une phase de démarrage finalement assez brève, le dispositif prit sa vitesse de croisière pour le plus grand contentement des acteurs.

-oOo-

Après une année de fonctionnement, le sentiment qui domine, est la satisfaction des élèves, des parents et des enseignants impliqués dans le projet,.

Les élèves : ce qui a frappé d'entrée de jeu les enseignants du module c'est la diversité des situations et des problématiques des élèves regroupés dans ce dispositif. Tous en revanche étaient dépositaires d'un lourd passé d'échec scolaire qui avait profondément altéré leur propre estime personnelle. L'étiquette de « nul » leur collait semblait-il déjà définitivement à la peau. Après la phase initiale où il a fallu leur expliquer et leur expliquer encore les finalités du dispositif, les élèves se sont saisi de l'opportunité qui leur était offerte, et une motivation, un désir d'apprendre et de progresser que l'on aurait pu croire définitivement abolis chez eux se sont rapidement fait jour : le dynamisme et l'énergie libérés chez ces élèves a été source d'étonnement pour leurs professeurs. L'ampleur des difficultés et des lacunes n'en apparut pas moins colossale. Mais l'appétence scolaire était revenue, les progrès étaient donc possibles. Une évaluation plus attentive à mesurer les progrès et les réussites qu'à sanctionner les lacunes, les ignorances ou les incapacités, a permis de renforcer cette confiance retrouvée et de stimuler cette volonté d'apprendre « comme les autres ». Tous n'ont pas au cours de cette année réalisé le même parcours assurément : certains ont progressé plus que d'autres, certains ont parfois été rattrapés par des situations personnelles lourdes, mais aucun n'a baissé les bras et tous ont retiré de cette expérience une vision de l'école beaucoup plus positive et valorisante.

Quant aux élèves du grand groupe ils ont évidemment tiré tout le parti de la relative homogénéité dont ils ont bénéficié dans les matières concernées et ont pu travailler à un rythme plus soutenu. Le fait d'être regroupés différemment selon les matières ne les a nullement gênés : au contraire ils ont apprécié de pouvoir ainsi faire de nouvelles connaissances !

L'association d'élèves de profils très différents dans les matières « hors module » a été très harmonieuse : les élèves du module n'ont pas senti de mépris ou de rejet de la part de leurs camarades et en retour ils n'ont pas éprouvé le besoin de se distinguer par des attitudes perturbatrices ou inhibantes pour les élèves plus favorisés.

Les parents : les professeurs ont eu à cœur de nouer des liens étroits avec les familles des élèves du module. En dehors des rencontres habituellement planifiées, le professeur coordonnateur du module a rencontré chaque famille afin de mieux comprendre la problématique personnelle de chaque élève. A chacune des rencontres, mais également par le biais d'une enquête de satisfaction organisée par les professeurs eux-mêmes, les parents ont exprimé un sentiment unanime de soulagement de voir leur enfant prendre enfin le chemin de l'école avec confiance et avec joie. On ne mesure pas assez combien l'échec scolaire est habituellement source de grande souffrance et de conflit au sein des familles ! Offrir enfin à ces élèves laissés pour compte une perspective de progrès, a aussi permis aux familles d'apporter un regard différent sur leur enfant, et de contribuer ainsi à la meilleure estime de soi de ces élèves.

Les professeurs : les enseignants du module étaient tous volontaires. C'est évidemment là une condition impérative du succès de ce genre de dispositif. Ils se sont tous les quatre engagés dans cette expérience avec un esprit ouvert et une volonté de s'adapter au mieux à une problématique qu'ils n'ont découverte que progressivement. Ils ont mis en place une démarche d'individualisation de leur pédagogie en essayant d'entrer dans la compréhension fine de chaque élève. Le fait de devoir constamment chercher les solutions pédagogiques les plus adaptées les a mis en mesure d'apprendre beaucoup : leur plus grande surprise a été de constater que ces élèves en grand échec recelaient une réserve de dynamisme scolaire inentamée et que sous le rideau de l'échec scolaire pouvait se dissimuler des compétences hors normes, parfois à la limite de la précocité ! Les professeurs du module se sont aussi engagés dans une démarche très coopérative : deux heures de concertation mensuelles inscrites à leur emploi du temps les y a aidés.

Au bout d'une année d'expérimentation, le bilan s'est donc avéré extrêmement positif. Et après? Il avait été convenu au départ, que le contrat passé avec les élèves portait sur une année. Il n'était pas question de les laisser s'installer dans le « confort » du module, mais au contraire il avait semblé que l'objectif annoncé de réintégration dans une classe de 4^{ème} « normale », à l'issue de cette année, serait un élément de stimulation supplémentaire. Même si cette annonce a été un des éléments du succès, l'approche de l'échéance fatidique a été source d'inquiétude au 3^{ème} trimestre d'autant que les professeurs ont volontairement rapproché leur mode d'évaluation du standard pratiqué généralement au collège. Les progrès indéniables réalisés par les élèves au dire des enseignants n'ont donc pas eu au troisième trimestre une traduction quantifiée, parfois c'est même l'inverse qui s'est produit... ce qui a contribué à renforcer l'inquiétude.

Aussi pour amortir le choc de la réintégration, un filet de sécurité a été prévu au 1^{er} semestre de l'année prochaine sous la forme d'un « IDD d'adaptation à la classe de quatrième ». Ce dispositif permettra à trois professeurs du module de suivre les premiers pas de leurs élèves en quatrième et de faire le lien avec leur nouvelle équipe pédagogique.

Tout l'enjeu de l'année suivante est de diffuser plus largement dans le collège les connaissances et l'expérience acquise par les professeurs du module, afin que, même dans une structure plus classique, ces élèves (et d'autres aussi peut-être ?...) puissent bénéficier d'une considération plus positive de la part de l'ensemble des équipes qui les auront en charge et continuer ainsi à progresser. La partie n'est pas jouée... Mais si ce nouveau défi est relevé, l'expérience aura permis de faire évoluer le collège tout entier sur la voie d'une meilleure prise en charge des élèves en difficulté scolaire.

Paul Robert