

Colloque national du CERFOP

Paris, 30 mai 2007

Enseigner en SEGPA et en EREA

SOMMAIRE

Projet.....	p. 2
Programme prévisible.....	p. 3
Esquisse d'une problématique.....	p. 4
Une première analyse de la nouvelle circulaire sur les enseignements adaptés.....	p. 11
.	
Présentation des différentes interventions.....	p. 21
Textes officiels de référence.....	p. 26
Bibliographie indicative.....	p. 27
Projet de colloque 2008.....	p. 29

Projet du colloque

Enseigner en SEGPA et en EREA

Date : 30 mai 2007. **Durée** : Accueil à partir de 8H. Début : 9H. Clôture : 18H.

Lieu : EREA de Cronstadt. 29bis rue de Cronstadt. 75015. Paris

Objectifs possibles :

- + Identifier les critères et les procédures d'orientation vers les EGPA et les principales caractéristiques des élèves accueillis.
- + Analyser les implications et les conséquences des nouveaux textes concernant les enseignements adaptés du second degré.
- + Apprécier les continuités et les changements par rapport aux circulaires de 1996 et 98.
- + Discerner les relations et coopérations pédagogiques et éducatives à promouvoir avec l'ensemble des personnels du collège.
- + Reconnaître le partage des rôles et des tâches entre PE, professeurs de collège et PLP dans la formation des élèves scolarisés dans les enseignements adaptés.
- + Appréhender les conditions de fonctionnement des équipes de direction des collèges propres à favoriser les collaborations des personnels enseignants.
- + Identifier les références de formation des enseignements adaptés au regard des changements de programmes du collège, de la loi du 23 avril 2005 et de ses textes d'application.
- + Examiner les conditions institutionnelles favorables à une culture des adaptations partagée par les différents personnels impliqués dans les EGPA.
- + Apprécier les différences éventuelles entre enseigner en SEGPA et en EREA.

Contenus possibles :

- + Etude comparative des circulaires de 1996 et de 1998 et des textes officiels parus en 2005 et 2006 régissant les enseignements adaptés
- + Points d'appui et transformations des EGPA dans une évolution en cours
- + Rôle des équipes de direction et des corps d'inspection pour accompagner cette évolution
- + Actualisation des références de formation des enseignements adaptés du second degré
- + Témoignages de pratiques didactiques et pédagogiques avec les élèves scolarisés dans les EGPA
- + Relation d'expériences significatives ou innovantes dans différentes disciplines
- + Domaines de coopération possibles entre PE, PLP et Professeurs de collège
- + Les adaptations souhaitables et partageables par les différents enseignants impliqués dans les EGPA.
- + Les différences éventuelles de pratiques des enseignants dans le contexte d'une structure intégrée à un collège et d'un externat (SEGPA) et d'un EPLE avec internat éducatif (EREA)

Public concerné :

Personnels impliqués dans les enseignements adaptés du second degré : PE, Professeurs de collège, PLP d'enseignement général et d'enseignement professionnel, exerçant en SEGPA ou en EREA, ou prenant le relais des personnels de ces structures et établissements. Les équipes de direction des collèges, des EREA / LEA et des LP. Les corps d'inspection, en particulier les IEN/AIS, les inspecteurs techniques et les IA / IPR.
Responsable du colloque : André PHILIP, Rédacteur de la Revue du CERFOP.

Colloque national du CERFOP

Paris. 30 mai 2007

Enseigner en SEGPA et en EREA

Programme prévisible :

- Esquisse d'une problématique, **André Philip**.
- Enseigner en EGPA, 2003/2007, une mise à jour complexe, **Christian Cousin** (IEN)
- Accompagner les élèves à besoins spécifiques dans leur parcours scolaire et professionnel, **Serge Blanchard** et **Jean-Claude Sontag** (INETOP)
- Principes, activités et outils des dispositifs relais transférables dans les enseignements adaptés, **Jacqueline Puyalet** (PLC)
- Comment développer les compétences transdisciplinaires avec des élèves d'une SEGPA rurale à partir d'un projet d'éducation aux conduites à risques ? **Philippe Fay** (PES)
- « Lire en ville, lire la ville », un projet menée avec des élèves de SEGPA, **Ghislaine Serrée** (PES)
- Jeux de miroirs en vis-à-vis. Entre défiance et confiance, tisser une relation pédagogique adaptée, **Agnès Forette** (PLP)
- Médiation pédagogique & publics en difficulté d'apprentissage, **Gilles Méchin** (Maître de conférences. Paris V)
- Une expérience de pratique théâtrale en SEGPA, **Marc Lechevallier** (PES)
- La prise en compte du socle commun en SEGPA. L'exemple de la compétence « culture scientifique et technique », **Eric Tavernier** (Directeur SEGPA)
- La compétence « maîtrise de la langue française » et sa mise en œuvre dans les EGPA avec le livret de compétences, **Jean-Jacques Bocquier** (Directeur SEGPA)
- Enseigner l'Anglais en SEGPA, **Nadia Daoudi** (PLC)

Colloque du CERFOP

Paris, 30 mai 2007

Esquisse d'une problématique

Un certain nombre de paramètres doivent être pris en compte pour l'examen de l'acte d'enseigner dans le cadre des enseignements adaptés du second degré. Nous en identifions au moins cinq principaux, sans prétendre être exhaustifs. Ils conditionnent l'exercice de cette fonction. Sont ainsi à considérer le contexte des EGPA, la population d'élèves accueillis, les différents professionnels qui en ont la responsabilité, les références de formation lors du cursus proposé ainsi que les spécificités éventuelles de ces enseignements.

Les contextes des enseignements adaptés.

Bien que connu, le contexte des EGPA mérite une attention particulière. Il présente un double visage avec des caractéristiques contrastées. Dans un cas nous avons affaire à un établissement, à un EPLE avec tous ses attributs, à un EREA, dans l'autre à une section intégrée dans un établissement ordinaire du second degré. Si le premier se présente en général comme un internat et affiche une vocation éducative et pas seulement un accueil en résidentiel de son public, la seconde s'inscrit la plupart du temps dans le cadre d'un externat. Une analyse comparative notera que la responsabilité d'une formation professionnelle qualifiante incombe aux EREA. Ce qui implique qu'ils situent leur action dans des politiques académiques et régionales. Dans leur grande majorité, les SEGPA pour leur part proposent actuellement des cursus en amont des formations qualifiantes et relèvent, à travers le collège, d'une logique départementale. Les EGPA pratiqués dans les EREA accomplissent leurs missions dans un traitement séparé de leurs élèves par rapport à leur classe d'âge, alors que les SEGPA tendent à les assurer en évitant cette séparation et en cherchant à promouvoir leur intégration, malgré des différences considérables d'un collège à l'autre.

Remarquons encore que les EREA, quand elles ne constituent pas strictement des LEA, peuvent offrir l'analogie d'un cursus en collège et en lycée professionnel, alors que les SEGPA, compte tenu de leur évolution depuis 1996, ne proposent qu'une formation en accord avec les visées d'un premier cycle du second degré.

Malgré toutes ces différences, SEGPA et EREA sont considérés, les unes et les autres, comme des « réponses structurelles aux grandes difficultés scolaires des élèves qu'ils accueillent »¹. Ce ne sont pas de simples dispositifs. « Ils constituent des lieux de prise en charge éducative spécifique »². Bien discernés ou non, ces traits distinctifs comme ces traits communs ne peuvent être sans incidences sur l'exercice des enseignements adaptés dans ces deux contextes.

Les élèves accueillis dans les enseignements adaptés.

La dernière circulaire sur les EGPA caractérise ainsi le public scolaire destinataire de ces enseignements : « élèves présentant des difficultés scolaires graves et durables auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien et l'allongement des cycles. Ces élèves ne maîtrisent pas tous les compétences et connaissances définies dans le socle commun attendues à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux et présentent a fortiori des lacunes importantes dans l'acquisition de celles prévues à l'issue du cycle des approfondissements »³. Si de tels indicateurs peuvent contribuer à proposer une orientation d'élèves vers les SEGPA et les EREA, il n'est pas certain qu'ils fournissent aux personnels

¹ Note de service n°98-128 du 19.6.1998 (préambule), BOEN n°26 du 25.6.98 (p.1412) & Circulaire n°98-129 du 19.6.1998 (§ IV,2), BOEN n°26 du 25.6.98 (p.1424).

² C.98-129 du 19.6.1998 (§ IV,2), (p.1424).

³ Circulaire n°2006-139 du 29.8.2006 (§1.1), BOEN n°32 du 7.9.2006.

une aide pour élaborer un projet pédagogique d'ensemble et ses modalités d'individualisation appropriées. Une telle identification du public accueilli n'est mobilisatrice ni pour les élèves, ni pour leurs parents et, sauf exception, n'est guère engageante non plus pour les enseignants. Elle risque d'emblée de conférer aux yeux de tous un « statut » à ces élèves, qui les enfermera dans la difficulté au lieu de les aider à s'en extraire. François Dubet estime que « le problème des élèves en difficulté doit être abordé avec beaucoup de soin. Il faut éviter de classer trop rapidement les élèves dans cette catégorie, ce qui est une manière de les enfermer dans un destin »⁴. D'autant que cette caractérisation négative a souvent des effets stigmatisants dans le cadre de la vie scolaire du collège.

Si l'on admet que les élèves sont inégaux devant les exigences de la scolarité de par leurs appartenances sociales et si l'on considère que les réussites comme les échecs dans les apprentissages sont la résultante des interactions entre élèves et enseignants, il devient problématique d'imputer à leur seule responsabilité leurs difficultés. Malgré les déclarations des textes officiels de 1996 et de 2006, est-il certain que les élèves accueillis dans les enseignements adaptés du second degré aient bénéficié au cours de leur scolarité primaire d'« actions de prévention, d'aide et de soutien et d'un allongement des cycles »⁵ ? Plusieurs rapports de l'IGEN permettent d'en douter⁶. L'interprétation des difficultés est elle-même délicate : s'agit-il d'un retard dans l'acquisition de connaissances et de compétences maîtrisées majoritairement par leur classe d'âge ou d'une incapacité plus ou moins durable à les acquérir, dans la mesure où ils auraient résisté jusqu'alors aux actions entreprises à cette fin ?

Quoi qu'il en soit, pour un enseignant il est plus intéressant d'observer et d'analyser des difficultés précises d'apprentissage, en situation, afin d'essayer d'y remédier plutôt que d'installer ses élèves dans un statut reconnu relevant de la difficulté grave et durable... ou persistante. Si vraiment nous recherchons une restauration de l'estime de soi chez ces élèves, il faut non seulement que nos offres d'apprentissage et nos modalités pédagogiques y contribuent, mais il convient aussi que les images que nous nous en faisons puissent être questionnées et modifiées. Les représentations de ces élèves, dans leur diversité, méritent en effet d'être interrogées, car elles sont des constructions sociales. Elles induisent des attitudes, des modes de relation ainsi que des pratiques pédagogiques. Elles suggèrent des adaptations plus ou moins pertinentes. Fondées ou non, ces représentations ont des effets de réel. En disqualifiant ou en requalifiant, elles tendent à marginaliser et à exclure ou à proposer une seconde chance à ces élèves malmenés au cours d'une première scolarité. C'est pourquoi nous considérons que l'étude précise des intérêts et des besoins spécifiques ou particuliers de ces élèves constitue une approche plus stimulante qu'une adaptation à leur identification officielle. Même si une pédagogie fondée seulement sur des besoins reconnus n'est pas exempte de critiques, elle permet du moins de s'affranchir de l'assimilation complète de la personne à ses difficultés. Comme le remarquait F. Nietzsche, souvent « il suffit de créer des noms nouveaux, des appréciations et des probabilités nouvelles »⁷, pour faire advenir d'autres possibilités. En ce sens, la confrontation des observations et des expériences des différents enseignants d'une division, d'une équipe de SEGPA ou d'EREA, lors des réunions institutionnelles ou en dehors d'elles, pourrait favoriser leur émergence.

Les personnels impliqués dans les enseignements adaptés.

La nouvelle circulaire sur les EGPA publiée le 29 août 2006 déclare que « ces enseignements, conjuguant des enseignements adaptés généraux et professionnels, sont assurés » par trois corps différents d'enseignants, qu'elle liste : des instituteurs ou des

⁴ Vingt propositions pour le collège. 8 juillet 1998. (p.10).

⁵ C. n°2006-139 du 29.8.2006 (§ 1.1)

⁶ entre autres : B.Gossot et Ph. Dubreuil. Les élèves en difficulté à l'entrée au collège. Rapport IGEN n°03-033, juillet 2003 (pp.6 & 10). F. Sicot considère pour sa part que les définitions des difficultés des élèves sont « contingentes », cf. « Intégration scolaire : le handicap socioculturel a-t-il disparu ? ». Revue des Affaires sociales n°2, avril-juin 2005 (p.282).

⁷ Le gai savoir, livre II, § 58.

professeurs d'école spécialisés, titulaires de l'option F, des professeurs de lycée professionnel et des professeurs de collège⁸. Pour bien apprécier cette affirmation, il convient de la confronter à des déclarations antérieures sur ce sujet.

Si les PE, comme les PLP, exercent de façon dérogatoire dans le cadre d'un collège, ils bénéficient néanmoins d'un rôle privilégié dans le cadre des EGPA. Même si tous ne sont pas spécialisés, ils sont considérés comme les « enseignants de référence des élèves de la SEGPA »⁹ et jouent de fait le rôle d'un professeur principal. La circulaire de rentrée de 2006 leur attribue clairement un rôle de coordination de l'équipe éducative impliquée dans chaque niveau de formation, en liaison bien sûr avec le directeur adjoint en charge de la SEGPA. Dorénavant, selon ce texte officiel, « la définition d'objectifs prioritaires partagés par l'équipe éducative, leur mise en œuvre et leur évaluation doivent constituer l'axe de travail prioritaire coordonné dans chaque division par l'enseignant référent »¹⁰. Si la coordination d'ensemble des EGPA demeure l'apanage du responsable de la SEGPA, la coordination pédagogique et éducative de chaque division incombe à ces enseignants référents. Ils deviennent des relais du directeur adjoint. Ce rôle nouveau est confirmé par la circulaire du 29.8.2006. Elle précise en effet qu'« à partir des informations qui lui sont communiquées par l'équipe éducative, l'enseignant de référence de chaque division définit et réajuste les objectifs prioritaires du projet individuel de formation de l'élève, inscrit dans un livret de compétences »¹¹. Qu'il s'agisse de la détermination du plan d'action d'une équipe éducative au regard d'une division ou de l'individualisation du projet de formation d'un élève, le rôle du professeur d'école devient essentiel dans le travail d'équipe à instaurer au sein des enseignements adaptés. Si le rôle respectif des trois corps d'enseignants est clairement reconnu, celui des professeurs d'école est particulièrement souligné, dans sa dimension pédagogique et pas seulement disciplinaire.

La participation de professeurs techniques à ces enseignements est inhérente à la finalité professionnelle de la formation. Cette participation est même antérieure à la création des EGPA, puisqu'elle est prévue sous des formes différentes dès l'instauration des SES. Néanmoins, compte tenu des limitations introduites dans les travaux accessibles aux mineurs de moins de 16 ans par le code du travail, aussi bien dans le cadre des ateliers que lors des stages d'initiation ou d'application¹², et dans la mesure où la troisième ne représente plus une première formation professionnelle, on ne peut que s'interroger sur la nature et les modalités de cette participation. Elle mériterait être précisée dans le cadre de ce qui devient une préparation à une formation qualifiante sans l'être pour autant, et au regard des « réalisations effectuées dans les ateliers ». Et ce d'autant que les horaires attribués à la technologie et à la formation professionnelle ont sensiblement diminué dans la nouvelle grille horaire, parue en annexe de la récente circulaire.

Depuis la circulaire pédagogique du 14 décembre 1990, les professeurs de collège sont censés compléter dans un certain nombre de disciplines les enseignements assurés par les professeurs d'école. Entre autres, en éducation physique et sportive, dans les disciplines expérimentales et en technologie¹³. Leur rôle dans les EGPA a été confirmé et renforcé en 1996 à partir de la rénovation du collège et des nouvelles orientations des enseignements adaptés, puisque leur implication est nécessaire pour favoriser au-delà du collège l'accès des élèves à des formations qualifiantes. Leurs interventions sont ainsi prévues, « notamment en EPS, en langue vivante, en physique et en chimie, en technologie ou en éducation artistique »¹⁴. Cette implication accentuée des professeurs de collège dans les EGPA se comprend d'autant mieux qu'à partir de 1996 les élèves accueillis dans ce contexte de formation sont considérés officiellement comme des « élèves de collège scolarisés en

⁸ C.n° 2006-139 du 29.8.2006 (§ 2.2).

⁹ C.n° 2006-139 du 29.8.2006 (§2.2).

¹⁰ Circulaire n°2006-056 du 27.3.2006, BOEN n°13 du 31.3.2006.

¹¹ C.n°2006-139 du 29.8.2006 (§2.1).

¹² C.n°2006-139 du 29.8.2006 (§3) et circulaire de la Direction générale du Travail n°4 du 1^{er} février 2007.

¹³ C.n°90-340 du 14.12.1990 (§2.2), BOEN n°47 du 20.12.1990.

¹⁴ Note de service n°98-128 (§1) à comparer avec la C.n°96-167 (§2.4).

SEGPA »¹⁵ et que les enseignements adaptés sont intégrés au sein du collège et dans son projet.¹⁶ Bien que nombre de PLC aient fait depuis la preuve de leur aptitude pédagogique à assurer leur enseignement auprès de ce public, dans les différentes disciplines ci-dessus mentionnées, et que des expériences probantes indiquent les modalités propices aux apprentissages de ces élèves, dix ans après tous les professeurs de collège ne sont pas persuadés qu'enseigner à ces élèves comme aux autres collégiens relève de leurs missions. Si certains considèrent qu'enseigner en SEGPA ou en EREA est un défi intéressant à relever, d'autres se sentent déqualifiés en exerçant auprès de ce public et n'aperçoivent pas ce que leur discipline peut lui apporter, compte tenu de l'importance des difficultés d'apprentissage que ces élèves éprouvent.

Tout un travail d'information, d'explication et de sensibilisation, mais aussi d'accompagnement en termes de formation est à poursuivre auprès de ces personnels pour qu'il en aille autrement. Mais sans l'action suivie des équipes de direction et des corps d'inspection auprès des PLC, en ce domaine comme en d'autres, nul progrès sérieux ne peut être envisagé. Il serait paradoxal, à l'heure où un droit à la scolarisation en milieu ordinaire est reconnu aux élèves handicapés, que ce même droit soit discuté pour les élèves en difficulté grave et durable. D'autant qu'il ne s'agit plus seulement de « favoriser l'intervention en SEGPA de professeurs exerçant dans les autres classes de collège »¹⁷. Ces professeurs ont, d'après la circulaire du 29.8.2006, à assurer un certain nombre de disciplines, « plus particulièrement en EPS, en arts plastiques, en langue vivante, en éducation musicale, dans les disciplines expérimentales et en technologie ».¹⁸

Pour mieux assurer des enseignements adaptés aux élèves accueillis en SEGPA ou en EREA, ces différents enseignants disposent maintenant de possibilités de formation améliorées. Les PE ne sont plus les seuls personnels préparés à exercer dans ce contexte. En dehors des CAPA-SH, les 2CA-SH offrent aux professeurs de collège comme aux PLP une opportunité nouvelle pour mieux assumer leurs fonctions dans le cadre des EGPA. La circulaire du 29 août 2006 prévoit aussi que les PLC et les PLP qui interviennent auprès de ces élèves puissent « bénéficier de modules de formation spécifiques dans le cas du projet académique de formation »¹⁹. Sans prétendre que cela suffise, ces formations, si elles sont bien conçues et conduites, sont susceptibles de constituer pour eux une aide.

Les références des EGPA.

Les références des enseignements adaptés ont une influence déterminante dans l'élaboration d'une culture commune et la réalisation d'un travail d'équipe entre les différents personnels intervenant en SEGPA et en EREA. Depuis 1996, ces références étaient de deux ordres : elles renvoyaient à la fois à des contenus disciplinaires et donc à des programmes, mais aussi à des compétences maîtrisées progressivement et par là à des référentiels. A partir de la rénovation du collège et des EGPA, engagée en conséquence du Nouveau contrat pour l'école, les enseignements adaptés se référaient dans leur mise en œuvre aux programmes disciplinaires du collège et aux compétences qui leur correspondaient, pour les deux premiers cycles (6° & 5°-4°). En vue de la préparation du CFG et au cours du cycle d'orientation (3°), les programmes et les référentiels de CAP constituaient les repères de formation des différents enseignants.

Avant même la parution des lois de 2005, les références des EGPA se sont brouillées. Dès 2002, le ministère de l'Éducation nationale a procédé à la « refondation » du CAP²⁰. Programmes et référentiels de ces diplômes ont été révisés. En dehors même du cahier des charges des domaines professionnels, dans leur diversité, les domaines généraux des CAP

¹⁵ C. n° 96-167 (§1).

¹⁶ C. n°96-167 (préambule & § 4.1).

¹⁷ Note de service n°98-128 (§1).

¹⁸ C. n°2006-139 (2.2).

¹⁹ C. n°2006-139 (2.2).

²⁰ Décret n°2002-463 du 4.4.2002, JO du 6.4.2002, JO. du 6.4.2002 et BOEN n°19 du 9.5.2002.

ont été revus et publiés dans des BOEN spéciaux²¹. Ultérieurement une refonte des programmes du collège a été engagée, sans être complètement menée à terme. Les équipes de SEGPA et d'EREA devaient-elles prendre en compte ces nouveaux repères de formation ou continuer à utiliser les références antérieures ? Rien ne fut indiqué à ce sujet, alors que ces réformes avaient une incidence certaine pour ces enseignements. Le diplôme du CFG, dont la dernière modification date de 1993²², est lui-même doublement en porte-à-faux, non seulement par rapport à la rénovation de 1996, mais aussi en considération des réformes ultérieures ci-dessus évoquées. La loi du 23 avril 2005 de programme et d'orientation pour l'avenir de l'école, en innovant avec l'instauration du socle commun des connaissances et des compétences, complexifie encore le paysage de la formation. Si ce socle fournit pour la première fois « une référence commune »²³ à tous les enseignants et à leurs partenaires au cours de la scolarité obligatoire, le sens et l'usage des notions fondamentales qui le sous-tendent, sont sensiblement différents, en particulier en ce qui concerne les concepts de capacité et de compétence. Ce socle ne se substitue pas aux programmes de l'école et du collège. Une harmonisation avec ces derniers est donc nécessaire. Si cette articulation a été réalisée en ce qui concerne l'école primaire, elle reste en chantier pour ce qui regarde le collège. Nous sommes donc dans l'inconfort inhérent à toute période de transition.

Mais compte tenu de la manière actuelle dont la loi appréhende les projets d'établissement, comme contractualisations d'objectifs entre les EPLE et leurs tutelles, il apparaît indispensable d'intégrer dans les EGPA le nouveau socle en tant que référence partageable par tous les enseignants, quels que soient leur corps d'appartenance et la ou les disciplines dont ils ont la responsabilité. Sans attendre de disposer de toutes les clarifications en matière d'objectifs prioritaires et d'outils d'évaluation, il est possible déjà de se familiariser avec cette référence inédite, d'en apprécier les implications et les conséquences didactiques et pédagogiques, d'en connaître les adaptations nécessaires, bref de la faire sienne. Si ce travail était effectué de concert avec les professeurs de collège, confrontés eux aussi à la même exigence, il faciliterait les relations et collaborations ultérieures dans la mise en œuvre collective d'enseignements adaptés aux élèves accueillis en SEGPA et en EREA.

Les spécificités des enseignements adaptés.

Si ces enseignements présentent des spécificités, ces dernières ne se situent pas au regard des missions et des finalités qu'ils partagent avec les autres enseignements assurés au collège. Nous avons vu aussi que leurs références de formation ne sont pas fondamentalement différentes lors de la formation commune comme lors des formations qualifiantes. La circulaire pédagogique du 20 juin 1998 considérait dans son préambule que cette spécificité relevait plutôt des démarches pédagogiques mises en œuvre²⁴. De fait, même si nous admettons que « toute pédagogie est adaptation en même temps que compensation »²⁵, du moins dans l'idéal, il n'en reste pas moins que le souci d'adaptation devrait être plus marqué avec des élèves dont les besoins sont plus spécifiques, compte tenu de leur parcours scolaire antérieur. Il se manifeste entre autres dans la volonté d'individualiser l'action pédagogique et éducative conduite avec le public des EGPA. En témoignent aussi bien la circulaire du 19 juin 1998 que celle du 29 août 2006. La première prône « une prise en charge personnalisée des élèves » ainsi qu'« un processus d'apprentissage centré sur l'élève »²⁶, tandis que la seconde recommande « l'individualisation(de leur)parcours de formation »²⁷. Cette volonté affirmée se traduit par un

²¹ BOEN hors série n°5 du 29.8.2002 : Programmes des enseignements généraux pour les CAP. BOEN hors série n°4 du 24.7.2003 pour les programmes d'enseignement des LVE pour les CAP. BOEN n°39 du 24.10.2002 pour le programme d'EPS au CAP.

²² Arrêté du 25 mars 1993, BOEN n°25 du 15.7.1993. N.S. n°93-227 du 5.7.1993, BOEN n°25 du 15.7.1993.

²³ Décret n°2006-830 du 11.7.2006, JO. du 12.7.2006 & BOEN n°29.7.2006.

²⁴ C. n°98-129 (préambule), p.1418 du BOEN n°26.

²⁵ Circulaire n°76-197, BOEN n°22 du 3.6.1976.

²⁶ C. n°98-129 (§1, 1 & 1,2).

²⁷ C. n°2006-139 (§2)

suivi individualisé des élèves, qui concerne aussi bien leur éducation que leur formation, leur orientation que leur insertion, et par la prescription d'un référent privilégié pour assurer leur accompagnement et leur soutien au long du cursus.

Mais ce souci d'adaptation s'exprime aussi à travers les différentes méthodes, techniques et démarches proposées aux enseignants impliqués dans ces enseignements. La circulaire pédagogique de 1998 les détaille et fournit une gamme de possibilités, depuis les pratiques de projets jusqu'aux remédiations, en passant par les aménagements des situations, des supports et des rythmes, les ajustements des objectifs et des approches didactiques ainsi que les modifications des contextes et des conditions des apprentissages²⁸. Cette diversité et cette ampleur des adaptations laissent beaucoup de latitude aux personnels pour prendre en compte à la fois les possibilités et les difficultés de leur public. Elles ne sont pas pour autant toujours pleinement utilisées. Et le revers de cette liberté est que toute adaptation puisse leur paraître appropriée et bénéfique. Or certaines d'entre elles confortent et enferment les élèves dans leurs difficultés, quand elles sont effectuées a priori ou de façon systématique, sans examen de leur pertinence ponctuelle au regard d'une situation d'apprentissage déterminée.

De même, la diffusion des pratiques d'évaluation ressortit de la volonté d'adapter au mieux les enseignements aux besoins des élèves. De 1996 à 2006 ces pratiques, d'abord prônées, sont devenues prescrites²⁹. Mais elles ne peuvent donner leur plein effet que si elles ne se réduisent pas à des évaluations sommatives. D'un point de vue pédagogique, ce sont les évaluations diagnostiques, formatives ou formatrices qui présentent le plus intérêt, quand prévaut chez les enseignants une relation d'aide aux apprentissages de leurs élèves. Ce sont moins les évaluations nationales en CE2 et en CM2, qui portent sur un nombre limité de disciplines et qui n'ont pas été conçues pour apprécier les connaissances et compétences des élèves en grande difficulté, mais plutôt les évaluations régulières en lien avec les apprentissages qui sont les mieux à même d'instruire les différents enseignants sur leurs élèves et de les aider à ajuster leurs pratiques didactiques et pédagogiques.

Pour promouvoir une culture partagée des adaptations, les EGPA disposent de deux atouts inégalement utilisés selon les lieux et les temps : les effectifs restreints des élèves dans leurs classes et leurs ateliers ainsi que les réunions institutionnelles hebdomadaires animées par un responsable dont la fonction est d'abord pédagogique. La taille réduite des groupes permet plus facilement que dans les classes du collège de proposer une différenciation, voire une individualisation dans les apprentissages et de cultiver une relation d'aide. Quant aux deux réunions institutionnelles, si elles sont bien conçues et gérées, elles favorisent un travail d'équipe, dans la durée, sur l'analyse et le traitement des difficultés scolaires. Alors que les réunions de coordination contribuent aux échanges d'informations, d'expériences et d'outils, et induisent de la cohésion et de la cohérence par rapport au risque récurrent de clivage et de déliaison, les réunions de synthèse plus centrées sur l'élève tendent à réinscrire les différents apprentissages dans une démarche de projet, en prenant en compte son potentiel de développement et pas seulement ses performances actuelles.

Enfin les EGPA, en considération du contexte de leur mise en œuvre et de leur public, n'ont pas les mêmes rapports que les autres ordres d'enseignement aux différentes références de formation. Sans les perdre de vue, ils n'ont pas à s'y conformer d'une façon aussi stricte. En tant que tels, ils ont là aussi une marge d'initiative et de jeu non négligeable pour engager chez leurs élèves un réinvestissement des apprentissages et les faire de nouveau progresser. Ce qui est la condition d'une restauration d'une estime de soi qui n'apparaisse pas comme un leurre.

Conclusion en forme de remarques.

La diversité des personnels impliqués dans les EGPA peut être perçue de prime abord comme une difficulté dans la perspective d'un travail d'équipe. Aux différences d'âge,

²⁸ C. n°98-129 (§1), p.1418 du BOEN n°26.

²⁹ Cmp C. n°98-129 (§I,2), p.1419 du BOEN n°26 avec C. n°2006-139 (§2.3).

d'expérience et d'itinéraire d'accès à la fonction, s'ajoutent celles des statuts, des obligations de service, des formations initiales et des degrés variables de spécialisation, voire de son absence. Néanmoins cette diversité, si elle est reconnue et employée pour mieux appréhender et traiter les différents aspects de la grande difficulté scolaire, constitue un atout. Les cultures d'appartenance des différents corps, quand elles sont confrontées et conjuguées au lieu d'être opposées, représentent une ressource certaine pour les SEGPA et les EREA. Les personnels qui en relèvent, manifestent sur un mode symbolique et par leur sensibilité leurs liens avec des âges de la vie dissemblables. Les PE témoignent de relations privilégiées avec le monde de l'enfance, les professeurs de collège de par leur public ont un rapport à l'adolescence et les PLP par leur expérience professionnelle antérieure et leur spécialité sont plus que d'autres en prise avec les exigences et les contraintes de la condition adulte. Ensemble ces différents personnels peuvent ainsi favoriser, au cours d'une « formation commune », le passage de leurs élèves de l'enfance à l'adolescence et de cette dernière à l'âge adulte.

Les identités professionnelles de ces enseignants, si elles sont mieux comprises dans leurs spécificités, sont susceptibles de stimuler la réflexion et l'action des équipes des EGPA. La polyvalence des PE facilite une approche plus globale de l'élève et met au premier plan un souci pédagogique et éducatif. La formation disciplinaire des professeurs de collège, constitutive de leur identité, ouvre des possibilités en termes de choix et d'aménagements didactiques et tend à souligner les exigences d'acquisition. La relation aux entreprises et au monde du travail des PLP permet, dans la gestion des enseignements adaptés, de ne pas perdre de vue la finalité professionnelle de la formation dispensée aux élèves des SEGPA et des EREA et ses implications en terme d'accès progressif à une certaine autonomie. Même s'il ne va pas de soi, le « métissage » de ces traditions permet d'affronter dans de meilleures conditions l'épreuve renouvelée de la grande difficulté scolaire.

Mais la pluralité des cultures « professionnelles » des enseignants affectés dans les EGPA ne peut devenir un atout sans une implication des équipes de direction et des corps d'inspection, en termes de coordination, d'animation et d'accompagnement des personnels. Si le directeur de la SEGPA a un rôle privilégié en la matière, son rôle ne suppose pas le désinvestissement du principal du collège. La délégation ne conduit pas nécessairement à la sous-traitance. Les personnels sont d'ailleurs très attentifs aux paroles comme aux actes, à l'attitude et à la conduite du chef d'établissement dans sa prise en compte des enseignements adaptés au sein du collège. Il en va de même pour l'IEN spécialisé. Si en ce domaine, parmi les corps d'inspection, il représente l'expert, il n'en a pas pour autant la responsabilité exclusive. Dans l'approche actuelle de la scolarisation des élèves, les inspecteurs de l'orientation, les IA-IPR de la vie scolaire et des disciplines, les inspecteurs techniques, avec leurs compétences respectives, ont à s'investir tout autant dans ces enseignements, et ce dans la mesure où la grande difficulté scolaire ne concerne plus seulement les élèves accueillis dans le cadre des SEGPA et des EREA, mais touche une part significative des élèves du collège, comme l'a montré un rapport récent d'André Hussenet et de Philippe Santana³⁰.

André PHILIP

³⁰ Rapport n°13 du H.C.E.E.(novembre 2004). Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire (pp.40-41) & Avis n°13 du H.C.C.E. novembre 2004 (p.2).

Colloque du CERFOP

Paris, 30 mai 2007

Une première analyse de la nouvelle circulaire sur les enseignements adaptés

André PHILIP

Remarques générales

La circulaire n°2006-139 du 29.8.2006 remplace la circulaire n°96-167 du 20.6.1996 qui se substituait elle-même aux circulaires n°89-036 du 6.2.1989 et n°90-065 du 20.3.1990. La circulaire de 1996 proposait de « nouvelles orientations » (§ 5) aux enseignements adaptés dont la circulaire fondatrice de 1989 avait indiqué la mission et l'enjeu fondamental : l'accès à une qualification de niveau V/CAP. Compte tenu de cette filiation, on peut considérer que la circulaire de 2006 ouvre une troisième période dans l'histoire des enseignements adaptés du second degré. Sa publication s'impose en conséquence des dispositions des deux lois parues en 2005 concernant les personnes handicapées (11.2.2005) et l'avenir de l'école (23.4.2005). La première engage à créer une commission, distincte de la CDA, pour orienter vers les EGPA et à réexaminer les modalités d'admission des élèves en SEGPA. La seconde implique de prendre en compte le socle commun des connaissances et des compétences et incite à préciser les conditions susceptibles de favoriser l'accession de tous les élèves à une qualification de niveau V.

On remarquera d'emblée que cette circulaire, comme l'ensemble des textes officiels parus depuis 1989, opère une entrée par les enseignements et non par la structure elle-même qui demeure inchangée. L'architecture de ce texte est à considérer. Si elle manifeste des analogies avec la circulaire à laquelle elle se substitue, elle présente néanmoins des différences significatives. Si dans les deux textes, après un bref préambule, la première rubrique est consacrée au public concerné et à ses modalités d'admission et de suivi, tandis qu'une troisième rubrique détaille les modalités d'un accès progressif à une qualification professionnelle, un changement de taille est effectué pour la seconde rubrique. En témoigne l'intitulé choisi : « l'individualisation du parcours de formation » remplace « la formation commune des élèves scolarisés dans les enseignements adaptés du collège ». En même temps disparaissent les rubriques portant sur les « relations institutionnelles » de la SEGPA et les « nouvelles orientations », bien que la circulaire de 2006 en comporte, elle aussi. Du point de vue de l'importance accordée à chacune de ces rubriques à travers leurs volumes respectifs, on notera que la part réservée aux élèves et aux conditions de leur orientation vers les EGPA est la plus substantielle dans la nouvelle circulaire, alors que le volume de la « formation commune » était prépondérant dans la circulaire de 1996. Dans les deux textes officiels, nous disposons aussi d'une annexe très précise sur les disciplines et les horaires, selon les niveaux et les cycles, à mettre en place dans les SEGPA. Elle conditionne l'organisation des enseignements. La comparaison de ces annexes, comme nous le verrons, est instructive quant aux choix et aux transformations opérés.

Des continuités repérables

Pour mieux discerner les changements introduits par la circulaire du 29 août 2006, il nous paraît nécessaire de repérer les principales continuités sur lesquelles elle s'appuie. Sans prétendre dans un bref article faire l'inventaire de toutes celles sur lesquelles se fonde la nouvelle circulaire des EGPA, il est néanmoins possible d'identifier les plus remarquables.

Tout d'abord la finalité et l'enjeu d'un cursus dans le contexte des enseignements adaptés du second degré demeurent inchangés, non seulement par rapport à 1996, mais aussi par rapport à 1989 : il s'agit toujours de viser à terme une qualification de niveau V avec les élèves accueillis dans ce cadre, même si la stratégie pour y parvenir a beaucoup évolué depuis l'instauration des formations adaptées. Et le CFG reste un premier repère dans leur parcours vers cette qualification.

Les critères ou les indicateurs, tant positifs que négatifs, pour orienter vers les enseignements adaptés du collège demeurent inchangés et sont repris pratiquement à la lettre — à une exception près que nous commenterons. Et un dossier est à constituer en vue de cette orientation.

Les élèves formés dans le contexte des EGPA sont toujours considérés comme des collégiens et partagent avec eux un certain nombre de droits et d'activités. Mais l'accent mis sur ce statut figurait en 1996 dans les intitulés de deux rubriques (§2&3), alors qu'il n'apparaît que dans le corps du texte réglementaire (§2.1) en 2006.

L'organisation en cycles des enseignements adaptés continue d'être semblable à celle du collège. Elle conditionne en effet les collaborations pédagogiques et éducatives entre les personnels, au bénéfice des élèves. Et les personnels impliqués dans les enseignements adaptés appartiennent toujours à trois corps : les PE, les PLP et les professeurs de collège. Le directeur de la SEGPA reste en charge de leur coordination. Un instituteur ou un PE spécialisé de l'option F demeure l'enseignant de référence de chaque division. Des réunions de coordination et de synthèse sont, comme par le passé, prescrites pour favoriser un travail d'équipe au profit des élèves.

Sans méconnaître un certain nombre d'ambiguïtés et de difficultés d'interprétation et de mise en œuvre, le projet de l'élève et le livret de compétences se présentent comme des moyens privilégiés de ces enseignements pour les ajuster aux besoins particuliers des élèves de SEGPA. Et pour accomplir leur formation professionnelle, l'accès des élèves issus des EGPA en LP ou en CFA est toujours privilégié. La constitution de réseaux d'établissement, fondée sur des conventions, dans le cadre de bassin de formation ou de district, paraît encore constituer un moyen propice pour assurer une continuité des apprentissages, diversifier et cohérer l'offre de formation et gérer au mieux ressources matérielles et compétences humaines.

Changements : entre disparitions et innovations

Parmi les changements d'approche effectués à dix ans de distance, certains sont déclarés et manifestes, d'autres sont plus discrets et d'interprétation plus délicate, en tout cas ouverte. Si chacun peut reconnaître les innovations opérées, les suppressions ou les modifications partielles réalisées d'une circulaire à l'autre demandent une lecture plus attentive -- sans être moins significatives.

Les élèves et leurs conditions d'admission

En ce qui concerne le public des enseignements adaptés, on remarquera surtout l'abandon de la référence aux concepts de la classification internationale des handicaps(CIH) et à la nomenclature des déficiences, incapacités et désavantages, sa version simplifiée, publiée par un arrêté en date du 9 janvier 1989. Dès la circulaire n°96-167, il était surprenant de constater l'utilisation partielle de ces notions (incapacités et désavantages) pour des élèves en grande difficulté scolaire et souvent sociale, mais qui ne relevaient pas du handicap, depuis l'adoption en 1989 par la France des normes de l'OMS en termes de retard mental. De ce point de vue la circulaire n°2006-139 apporte une nécessaire clarification et évite ainsi les amalgames, où les difficultés d'apprentissage d'élèves appartenant à des milieux défavorisés se voient expliquées par des catégories élaborées pour apprécier les incidences de déficiences avérées.

Avec la suppression des commissions du premier degré (CCPE) et du second degré (CCSD), en conséquence de la promulgation de la loi du 11 février 2005, et son corollaire la création de la commission d'orientation vers les enseignements adaptés par un arrêté du 7 décembre 2005, le pilotage de l'orientation des élèves vers les EGPA cesse de s'inscrire dans une logique de circonscription pour relever en principe d'un pilotage départemental. Même si des sous-commissions peuvent être mises en place sous l'autorité de l'IA-DSDEN qui « veille à l'harmonisation de leurs travaux » comme à leur distribution géographique, et qui définit la périodicité de leurs réunions, le changement dans l'ordre de grandeur où s'exerce ce pilotage est d'importance. Jusqu'alors les CCPE constituaient et instruisaient les dossiers des élèves et les CCSD proposaient une orientation et affectaient les élèves. Désormais « l'orientation vers ces structures d'enseignement adapté (SEGPA et EREA) relève de la compétence exclusive de l'IA-DSDEN (§1.2). La commission départementale lui donne un avis. Et le DSDEN prend en considération, entre autres, la réponse des parents ou du représentant légal. Les sous-commissions, quand elles existent, reprennent en partie le rôle des CCPE dans la mesure où « elles instruisent les dossiers des élèves et soumettent un avis motivé à la CDO EA¹, laquelle est seule habilitée à « transmettre un avis définitif » à l'IA (§1.2.2). Nous sommes donc bien passés à une gestion départementale des orientations, même si elles peuvent être déconcentrées dans leur préparation. On peut aussi s'attendre à ce que le rôle des inspecteurs en charge de ces sous-commissions soit délicat lors de l'examen des dossiers, dans la mesure où ils ne seront pas en charge des circonscriptions. Ne pas être juge et partie est indispensable. Reste que l'avis donné doit être fondé sur une expertise pour demeurer crédible.

Chacun notera le soin et le détail apportés aux modalités d'admission des élèves dans le contexte spécifique des EGPA. Mais ce qui frappe d'emblée, ce sont les procédures différentes des admissions à partir de l'école primaire et du collège, bien qu'elles présentent des analogies². En dehors des demandes éventuelles d'admission formulées par les parents, deux sources de recrutement sont ainsi clairement reconnues. Même si les orientations vers les enseignements adaptés d'élèves déjà scolarisés en collège existent depuis longtemps, elles étaient la plupart du temps marginales par rapport aux élèves proposés par les écoles primaires. Jusqu'alors les procédures et le dossier d'admission à partir du collège n'étaient pas différenciés par rapport à ceux de l'école élémentaire. Autre remarque : l'anticipation de cette orientation se joue en fait et se prépare dans l'un et l'autre cas sur deux ans. Si elle est susceptible de favoriser observation, réflexion et concertation, elle peut aussi bien avoir des « effets pervers » et renforcer un marquage scolaire qui ne sera plus démenti, ou du moins réinterrogé, selon le processus de la prédiction créatrice analysée par Robert K. Merton.³

La disparition des commissions de circonscription dans le premier comme dans le second degré tend à renforcer le rôle des différents acteurs dans les écoles et les collèges : directeur et conseil des maîtres d'un côté, principal et conseil de classe de l'autre. Plus qu'auparavant les personnels ont l'obligation de fonctionner en équipe éducative, s'ils veulent que la saisine de la commission puisse être effectivement élargie aux parents et aux partenaires de leur action : membres des RASED ou professionnels des services de santé, entre autres. A noter encore la place et le rôle accrus de la famille dans le processus d'admission dans les enseignements adaptés : informée à toutes les étapes de la procédure, associée dans la mesure où elle donne son avis, elle a le dernier mot, à bien y regarder, dans la décision finale d'orientation.

¹ Cette comparaison a pourtant des limites dans la mesure où le territoire de ces sous-commissions ne s'identifie pas nécessairement à celui des CCPE, et où leur « pilotage » devrait relever d'un IEN d'un autre secteur géographique.

² On remarquera, entre autres, qu'un bilan médical est exigé avant l'entrée en 4^e alors que la fiche médicale disparaît du dossier à constituer lors d'une admission en Segpa à partir de l'école.

³ *Eléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris. 1965 (2^eéd.) : chap. IV.

L'approche proposée de la formation

La circulaire n°96-167 accordait un rôle déterminant à la « formation commune » des élèves scolarisés dans les EGPA, dont elle précisait avec beaucoup de soin les finalités d'ensemble, les objectifs au cours des trois cycles ainsi que l'organisation pédagogique de la structure, sans négliger l'organisation du suivi des élèves, dans la mesure où ils « ont (en effet) besoin plus encore que les autres élèves du collège d'un suivi individuel d'ensemble » (§3.4). La nouvelle circulaire, beaucoup moins détaillée en ce qui concerne la formation proposée, met plutôt l'accent sur ce « suivi individualisé » et sur « l'individualisation du parcours de l'élève » (§2) que sur le caractère partagé de la formation, sans bien sûr l'exclure. Elle confère un rôle nouveau à l'enseignant de référence de chaque division. A partir des informations communiquées par l'équipe éducative, il « définit et réajuste les objectifs prioritaires du projet individuel de formation de l'élève, inscrit dans un livret de compétences » (§2.1). Ce faisant, il participe à la réalisation de bilans annuels dont le directeur de SEGPA est le garant. Par là, dans sa tâche d'animation et de coordination, le directeur de la structure dispose d'un relais pédagogique. Ce rôle nouveau de l'enseignant de référence a été annoncé par la circulaire de rentrée de 2006, dans son paragraphe sur les enseignements adaptés⁴.

Les références de formation des EGPA étaient doubles depuis 1996. De la sixième à la quatrième, les programmes du collège avec les indications de compétences à maîtriser prévalaient. Au cours du cycle d'orientation, les programmes et les référentiels de CAP devaient être « pris en compte dans la mise en œuvre de la formation » (§3.2), dans la mesure où la troisième constituait « une première formation professionnelle » (§3.2), et en vue de la passation du CFG, diplôme général articulé aux différents CAP. Dans la circulaire n°2006-139 nous ne trouvons aucune référence explicite à des programmes ou des référentiels de compétences, qu'il s'agisse de ceux du collège ou des CAP. En revanche, en conséquence de la loi du 23.4.2006, mention est faite du « socle commun de connaissances et de compétences » (§2.3), dont le contrôle de l'acquisition par les élèves de SEGPA s'impose par le biais d'évaluations continues. A défaut de sa maîtrise, un bilan personnalisé et une attestation sont proposés à ces élèves (§2.3). Le « socle commun » devient ainsi la référence partagée entre les collégiens scolarisés dans les EGPA et les autres collégiens.

Collaborations et partenariats possibles

La rubrique 4 de la circulaire de 1996, intitulée « relations institutionnelles », qui précisait les relations et les coopérations nécessaires ou possibles au sein du collège et dans le cadre du district ou du bassin d'emploi, se présente maintenant sous la forme plus succincte d'un paragraphe intitulé « mutualisation des compétences et des moyens » (§2.2). Ce changement d'approche est significatif : les relations institutionnelles ressortissent d'une politique d'établissement, la mutualisation peut n'être qu'un mode de gestion. En lien avec cette approche différente, on notera la disparition d'une option forte affirmée par le texte de 1996 dès son préambule : « les enseignements généraux et professionnels adaptés (sont) intégrés au collège ». Cette option se traduisait, entre autres, par l'intégration du projet de la SEGPA dans le projet du collège⁵. Et il était affirmé que « ses missions s'inscrivent dans la politique d'ensemble du collège » (§4.1). Il n'en est plus question dans la nouvelle circulaire. Quant au responsable de la structure, il est toujours en charge de coordonner les actions d'une équipe pédagogique. Mais son champ d'intervention et son rôle paraissent plus

⁴ C. n°2006-051 du 27.3.2006, BOEN n°13 du 31.3.2006 (§ II) : « ...la définition d'objectifs prioritaires partagés par l'ensemble de l'équipe éducative, leur mise en œuvre et leur évaluation doivent constituer l'axe de travail prioritaire, coordonné dans chaque division par l'enseignant référent et, au niveau de la SEGPA, par le directeur adjoint. »

⁵ De même, il était indiqué que « la répartition des moyens intègre la SEGPA au même titre que le reste du collège » (§4.1)

réduits. On ne mentionne plus qu'« il est associé à la marche de l'établissement et participe aux travaux de l'équipe de direction dont il est membre » (§4.1). De même, il n'est plus précisé qu'« il rend compte des activités de la SEGPA au C.A. de l'établissement ». Pourtant cette « intégration » du responsable de la structure au sein de l'équipe de direction du collège ainsi que l'inscription du projet d'ensemble des EGPA dans le projet d'établissement constituaient des facteurs déterminants pour la promotion de collaborations pédagogiques et éducatives entre tous les acteurs du collège.

La préparation d'une formation professionnelle

D'une circulaire à l'autre, l'abord d'une formation professionnelle qualifiante paraît sensiblement différent, même s'il n'est pas nettement affiché. En la matière, ce qui est abandonné ou modifié permet d'apprécier les changements opérés. À partir d'une entrée dans les enseignements adaptés jusqu'aux CAP, un cursus de formation peut en 1996 se décomposer en deux phases de trois années, impliquant chacune deux cycles, avec des références de formation différentes. La première, où dominent les enseignements généraux, s'appuie sur les programmes et les documents d'accompagnement du collège et prend en compte les documents indicatifs des EGPA. Elle concerne le cycle d'adaptation et le cycle central. La seconde, où la finalité professionnelle de la formation est privilégiée dans l'articulation des enseignements généraux et professionnels, se fonde sur les programmes et référentiels de CAP. Elle implique le cycle d'orientation et la formation qualifiante. Dans ce processus d'accès à une qualification, l'enseignement de la technologie, sous des formes et avec des contenus variés, joue un rôle central. Assuré de la sixième au CAP, il est un des facteurs d'une liaison entre les différents enseignements, tant généraux que professionnels. Dans la circulaire de 2006 ce rôle de la technologie est fortement atténué. Non seulement les horaires attribués à cette discipline diminuent nettement dans les premières années du cursus et même au-delà, mais il n'est plus question de « projets techniques ». Dans les ateliers comme dans les stages d'initiation ou d'application, il s'agit dorénavant de « réalisations » (§3). Dans le même temps disparaît la référence aux « champs professionnels » en quatrième et en troisième, qu'instaurait la circulaire de 1996. Or la découverte de ces champs contribuait à une éducation à l'orientation tout autant qu'elle constituait une propédeutique à une formation qualifiante.

Autre différence : la troisième n'apparaît plus dans la circulaire actuelle comme « une première formation professionnelle ». Et quatrième et troisième « préparent la poursuite ultérieure d'une formation diplômante » (§3). Cette nouvelle distribution du cursus de formation réactive une ancienne césure des SES entre une phase générale (6^{ème} / 5^{ème}) et une phase pré- professionnelle (4^{ème} / 3^{ème}), avant la formation professionnelle proprement dite. Elle interroge sur la cohérence d'un cycle central et sur le degré de réalité d'une organisation pédagogique en trois cycles.

L'évaluation et la validation des acquis des élèves

Dans la circulaire de 2006, la rubrique sur l'individualisation du parcours de formation des élèves s'achève par un paragraphe sur la « validation des acquis » (§2.3), qui mérite une attention particulière. Il n'en était pas question en 1996. En un sens, la circulaire n° 2006-139 renoue avec la volonté exprimée par la circulaire du 14 décembre 1990 qui s'achevait par un paragraphe consacré à « l'évaluation et la validation des acquis »⁶. La circulaire de 1996 n'admettait, quant à elle, qu'une reconnaissance des acquis à travers le livret de compétences (§2.3). Des différences cependant s'observent par rapport à 1990. L'actuelle circulaire des EGPA marque un souci réitéré d'évaluation des acquis des élèves de SEGPA au regard des connaissances et des compétences du socle commun, et non des

⁶ C. n°90-340 du 14.12.1990, BOEN n°47 du 20.12.1990 (§4)

programmes et référentiels des CAP ou du collègue. Quand elle envisage une validation des acquis, ce n'est pas à partir d'un livret de compétences comme en 1990. Cette validation se fonde plutôt sur un bilan personnalisé référé aux exigences du socle commun, donnant lieu à « une attestation prise en compte pour l'acquisition du CFG » (§2.3). Elle se double d'une évaluation très précise de capacités et compétences relevant de la vie sociale et professionnelle, à la suite des stages d'application effectués lors du cycle d'orientation. Si l'attention à des pratiques d'évaluation tout au long de la formation n'était pas absente de la circulaire de 1996, elle apparaît encore plus nettement en 2006, en lien avec la volonté de faire accéder tous les élèves à des formations qualifiantes à l'issue de la SEGPA.

L'entrée en LP ou en CFA et l'accès à la qualification

En ce qui concerne l'entrée en formation qualifiante des élèves issus des enseignements adaptés, les reprises d'une circulaire à l'autre sont plus marquées. Mais cette entrée au lieu d'être pensée en terme d'accès et donc de passage d'une structure de formation à une autre, est plutôt appréhendée en 2006 comme un processus inauguré dès la quatrième. Ce que souligne le choix du terme « accession » (§3) et la conception des deux années précédant les formations qualifiantes comme une préparation à cette entrée. Les orientations privilégiées demeurent les dispositifs de droit commun : LP et CFA. Les orientations vers les formations qualifiantes des SEGPA ne sont plus mentionnées. Au-delà d'un cursus en collègue, seules demeurent en matière de « structures adaptées » : les EREA, avec une indication supplémentaire sans lien nécessaire avec une formation professionnelle : « pour les élèves dont la situation justifie un internat éducatif » (§3). Ce qui correspond à une des spécificités de ces établissements depuis la circulaire du 17 mai 1995. Si la circulaire de 1996 indiquait que « la réussite dans le parcours de qualification requiert un accompagnement de l'élève dans la nouvelle structure » (3.1), le nouveau texte officiel des EGPA insiste plus encore sur la mise en place de dispositifs et de « modalités de suivi, d'aide et de soutien » en LP, en CFA comme en EREA, pour les élèves en provenance des SEGPA (§3). On remarquera aussi que l'accès aux différentes structures de formation professionnelle est distingué de l'accès à une qualification professionnelle proprement dite. Et la responsabilité de l'évaluation de ce double accès est confiée au recteur d'académie. C'est là une indication importante. L'affichage des entrées en F.Q. en LP et en CFA ne garantit en effet nullement la poursuite de ces formations jusqu'à leur terme. Les décrochages et les abandons au cours des premiers mois ou lors de la première année peuvent atteindre des pourcentages significatifs, en particulier en l'absence des dispositifs d'aide et de suivi mentionnés. C'est la qualification de niveau V qui demeure l'enjeu principal et non l'entrée dans les dispositifs communs de formation professionnelle. La volonté de diversifier l'offre de formation, en matière de structures de formation avec leurs régimes différents d'alternance et de cartes des CAP, mais aussi de proposer des alternatives aux élèves encore en difficulté, de façon à éviter les sorties sans qualification du système éducatif, est réaffirmée (§3). Reste aux différents acteurs concernés à la mettre en œuvre, dans la mesure où les abandons en cours de formation demeurent encore trop nombreux, même s'ils ont eu tendance en dix ans à diminuer.

Prescriptions disciplinaires et horaires par cycle et par niveau des EGPA

Une dernière comparaison mérite toute notre attention : celle qui concerne les annexes respectives qui accompagnent les textes des circulaires de 1996 et de 2006. Elles sont, elles aussi, significatives des changements d'approche et des équilibres différents des enseignements adaptés du second degré—à dix ans de distance. Les horaires/élèves hebdomadaires, indiqués par niveau et considérés comme minimaux, ne sont pas identiques dans les deux textes officiels : en 6^{ème}, ils sont de 26 heures 30 en 2006 au lieu de 25 heures ; en 5^{ème} de 25 heures au lieu de 26 heures ; en 4^{ème} de 28 h 30 au

lieu de 28 heures, et en 3^{ème} de 31 h 30 au lieu de 30 heures. Le volume global hebdomadaire sur les quatre niveaux augmente ainsi de 2 h 30. Mais la 5^{ème} connaît une diminution, alors que les autres niveaux connaissent une augmentation plus ou moins significative, d'une amplitude d'une demi-heure à une heure et demie.

Il n'y a plus dans la circulaire n°2006 – 139 de regroupements systématiques des disciplines, sauf pour l'histoire/géographie et l'éducation civique d'une part, pour la technologie et la formation professionnelle de l'autre. De même des « fourchettes horaires » indiquant minimum et maximum par groupes de disciplines disparaissent. Des horaires précis par discipline et par niveau sont prescrits. Ce faisant, les élèves des EGPA sont traités comme les autres collégiens. Cette nouvelle approche, si elle enlève une certaine souplesse dans la gestion d'ensemble de la formation, permet aussi d'éviter les « impasses » disciplinaires, qui étaient parfois pratiquées sous couvert des regroupements. Elle garantit aussi beaucoup mieux la continuité des enseignements et des apprentissages tout au long du cursus, laquelle connaissait souvent des « accrocs ». A noter qu'il n'y a plus d'indications horaires pour les formations qualifiantes en SEGPA. Ce qui paraît marquer la volonté de les voir disparaître à terme.

Par rapport à 1996, on remarquera une innovation : la proposition de modules d'aide aux élèves, « pour répondre à des besoins spécifiques apparaissant en cours d'apprentissage et repérés par l'équipe pédagogique ». Ils devraient permettre en tant que de besoin « la mise en œuvre d'actions denses et limitées dans le temps », même si ces modules sont prévus seulement en sixième et cinquième. Ils offrent une forme nouvelle d'aide, très proche de celle inaugurée par les programmes personnalisés de réussite éducative au collège. Ils pourraient faciliter des collaborations plus ponctuelles et plus ciblées entre classes « ordinaires » et « adaptées » au bénéfice de leurs élèves respectifs.

Une étude plus fine et détaillée des deux annexes procédera à un regroupement des horaires des disciplines par niveau pour pouvoir les comparer. On appréciera mieux ainsi les choix opérés d'une circulaire à l'autre. Par exemple, au cycle d'adaptation, le groupe français, histoire/géographie et L.V. dépasse le maximum horaire proposé en 1996. A l'inverse, les groupes maths/sciences ainsi que technologie/F.P. sont inférieurs au volume minimal de cette époque, tandis que le groupe Arts/EPS est fixé à l'horaire plafond de 1996. Cet examen est à faire pour chaque niveau de formation. Il permet d'observer de façon générale que le premier groupe de disciplines (français, histoire/géographie, L.V.) est privilégié et voit ses horaires augmentés ou maintenus, alors que le dernier (technologie/FP) voit l'ensemble de ses horaires diminués nettement. Quant aux horaires hebdomadaires des deux autres groupes : maths/sciences et Arts/EPS, ils fluctuent dans les anciennes fourchettes proposées. Cette distribution des volumes horaires par disciplines témoigne ainsi des priorités établies en 2006 en matière d'apprentissages proposés aux élèves des enseignements adaptés du second degré.

D'une manière générale une comparaison entre les horaires des classes dites « ordinaires » et les classes considérées comme adaptées montrera dans toutes les disciplines un rapprochement entre les horaires des unes et des autres. Cette « proximité » sera interprétée tantôt comme une reconnaissance d'un droit dans une perspective d'un accès à la qualification, tantôt comme la sous-estimation, si ce n'est le déni des besoins spécifiques d'une population d'élèves. Certains y verront la marque d'un traitement équitable des élèves de SEGPA en tant que collégiens à part entière, tandis que d'autres souligneront plutôt la prise en compte insuffisante de leurs difficultés graves et le risque d'une banalisation des enseignements adaptés qui réduirait leur singularité et la souplesse de leurs approches pédagogiques.

Quelques interrogations

La lecture de la circulaire n°2006-139 suscite aussi un certain nombre de questions.. Sans pouvoir les aborder toutes, nous en avons sélectionné cinq, de nature et de portée différentes.

Si chacun peut apprécier les aspects positifs de l'innovation que constitue l'instauration d'un socle commun de connaissances, cette nouvelle référence introduit des changements de sens et d'usage dans des notions utilisées antérieurement par les enseignants impliqués dans les EGPA. Dans le cadre des référentiels nationaux, la notion de capacité était la catégorie englobante. Les grandes capacités : s'informer, décider, s'organiser, réaliser, rendre compte, évaluer avaient un caractère transversal aux différents apprentissages où elles se cultivaient. Les compétences plus nombreuses qui les exprimaient étaient toujours en lien avec un champ disciplinaire précis. Et ces compétences listées dans les référentiels généraux et professionnels étaient évaluées à partir d'une série de performances observables.

Or le document publié en annexe du décret sur le socle commun inverse le rapport capacité/compétence. Cette dernière devient une catégorie de portée très générale. En effet, « chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en oeuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité ». ⁷ Si la notion de capacité telle qu'elle est utilisée se rapproche en partie de l'usage antérieur de la notion de compétence, il n'en va pas de même de la définition actuelle de la compétence. « Le socle commun s'organise en sept compétences » seulement, dont cinq sont en lien avec des programmes d'enseignement. Les deux autres constituent des compétences sociales et personnelles ⁸.

Malgré leur familiarité apparente, les notions fondamentales manipulées par le socle commun n'ont pas la même signification, ni la même fonction que celles employées par les référentiels. Pour en faire bon usage, il nous faudra donc désapprendre des codes d'emploi antérieurs. Il n'y a pas là simplement des différences d'ordre sémantique. Ou plutôt ces différences retentissent sur les outils pédagogiques qui s'y réfèrent. Les pratiques d'évaluation et les livrets de compétences articulés au socle commun ne sauraient avoir le même sens et le même rôle que ceux jusqu'alors en usage. Nous avons donc à nous y préparer. Mais nous ne disposons pas encore des indications nécessaires sur les objectifs prioritaires par cycle et par niveau à privilégier dans le cadre du socle commun des connaissances et des compétences. Un nouveau chantier s'ouvre à nous...

Notre deuxième interrogation porte sur le projet de l'élève, tel qu'il figure dans la nouvelle circulaire. Il y est question tantôt d'un projet personnel, tantôt d'un projet individuel, sans que l'on sache s'ils se confondent. En §2.1, le projet personnel paraît articulé à une éducation à l'orientation. Et l'élève semble en être l'auteur. « Une aide à l'orientation et à l'insertion est indispensable. Elle vise à permettre aux élèves de construire leur projet personnel ». Dans le cadre des EGPA, ce projet ne peut être qu'un projet personnel d'orientation professionnelle. De fait, il nous est indiqué qu'« à partir de la 4^{ème}, les élèves scolarisés en SEGPA découvrent, au cours des réalisations effectuées dans les ateliers de la SEGPA ainsi qu'à l'occasion des stages d'initiation organisés pendant l'année, différents milieux professionnels. Ils développent ainsi leurs goûts et aptitudes et définissent leur projet de formation ultérieure » (§3). Mais d'autres passages de la circulaire engagent à prendre en compte un autre type de projet où l'élève ne paraît pas être l'auteur et l'acteur déterminant. Il est ainsi précisé qu'« à partir des informations qui lui sont communiquées par l'équipe éducative, l'enseignant de référence de chaque division définit et réajuste les objectifs prioritaires du projet individuel de formation de l'élève, inscrit dans un livret de compétences » (§2.1) Il s'agit alors moins d'un projet de l'élève qu'un projet pour l'élève, géré par le maître qui en ajuste les objectifs. Ce projet semble plutôt un outil de pilotage d'une formation en train de se faire qu'un moyen au service d'un processus d'orientation. Et en effet la circulaire n°2006-139 « détaille (pour les élèves) les conditions nécessaires à

⁷ Décret n°2006-830 du 11.7.2006, J.O. du 12.7.2006, BOEN n°29 du 20.7.2006 (p. III)

⁸ Décret cité (p. III)

l'individualisation de leur parcours de formation »⁹. Par là, ce projet pourrait être qualifié d'« individualisé », dans la mesure où il réajuste les objectifs spécifiques de chaque cycle aux besoins particuliers de chaque élève, tout en gardant en perspective leur accès à une formation diplômante de niveau V. A lire la nouvelle circulaire, il semblerait que nous ayons à gérer deux projets : l'un en train de se réaliser où domine le souci d'adapter la formation commune à chacun des élèves, sans perdre de vue ni les exigences du socle commun, ni l'accession ultérieure à une formation qualifiante, l'autre en train de s'élaborer et destiné à préparer l'élève à s'orienter professionnellement dans les meilleures conditions. Si le premier permettrait aux enseignants de gérer au mieux l'individualisation des parcours des élèves lors d'un cursus dans les enseignements adaptés, le second correspondrait plutôt au projet personnel de formation professionnelle que chaque élève devrait envisager au-delà du collège et de la SEGPA.

Une question très débattue de nos jours concerne l'interprétation d'un paragraphe de la nouvelle circulaire concernant l'accès des élèves mineurs à l'utilisation de machines lors de leur préparation à une formation professionnelle, à partir de la quatrième. Le souci de la sécurité des élèves en ce domaine n'est pas nouveau. La circulaire abrogée du 20 juin 1996 précisait déjà : « l'utilisation de machines de production peut prendre place dans cette phase de la formation et se fait en conformité avec la législation du travail. Elle implique d'une part que les élèves de moins de 18 ans soient autorisés à utiliser les machines (visite médicale d'aptitude favorable et dérogation accordée par l'inspecteur du travail) et d'autre part que les machines soient conformes à la réglementation qui leur est applicable » (§2.2). Pour sa part, l'actuelle circulaire indique qu'« ils peuvent travailler dans les ateliers et en milieu professionnel à l'occasion des stages d'initiation et d'application sur les machines ou appareils dont l'usage n'est pas proscrit aux mineurs par les articles R.234-11 à R.234-21 du Code du travail » (§3). A ce propos il convient d'observer que le Code du travail dans ses articles R.234-11 à 21 fixe une liste de travaux interdits aux jeunes de moins de 18 ans, il ne propose pas de liste officielle de machines dangereuses. En effet toute machine et même les outils sont potentiellement dangereux, s'ils sont mal utilisés ou détournés de leur usage ou si des précautions ne sont pas prises ou des protections installées. Les risques sont appréciés non seulement par l'inspecteur du travail, mais aussi par le PLP responsable de l'atelier. Il convient de remarquer que dans ses articles 234-22 à 23, le code du travail prévoit des conditions de dérogation pour les moins de 18 ans. La circulaire n°2003-134 du 8 septembre 2003 admettait que les élèves de SEGPA et d'EREA, contrairement aux élèves de collège, pouvaient bénéficier de cette autorisation, dans la mesure où leur formation s'inscrivait dans la perspective d'une qualification. La circulaire n°4 de la Direction Générale du Travail en date du 1^{er} février 2007 n'admet de telles dérogations que pour les jeunes de plus de 16 ans inscrits dans des formations qualifiantes. La nouvelle circulaire des enseignements adaptés ne s'adresse qu'à des élèves se situant en amont de ces formations et ne leur propose plus qu'une préparation professionnelle. Il est clair que cette nouvelle situation ne pourra que mettre en difficulté élèves et professeurs ou tuteurs en entreprise, au moins dans un premier temps, et risque de priver les élèves issus des enseignements adaptés d'un de leurs atouts majeurs dans leur accès à la qualification en milieu ordinaire. Elle implique en tout cas une toute autre approche du cursus de ces élèves, où la part des enseignements généraux ne pourra être que renforcée. D'où une cascade de conséquences...

Une autre interrogation porte sur l'interprétation à donner aux modalités d'orientation vers les enseignements adaptés à partir du collège. Deux lectures paraissent possibles, dans la mesure où deux années sont considérées avant une admission en SEGPA. Soit il s'agit de la 6^{ème} et la 5^{ème}, l'accueil dans les EGPA se fera alors en 4^{ème}, quand des réalisations en atelier et des stages d'initiation deviennent possibles. Soit l'admission s'effectuera au début de la cinquième, dans la mesure où il est précisé que, dans le dossier

⁹ C. n°2006-139 (préambule)

constitué à cette fin, « des données d'évaluation de la maîtrise des connaissances et des compétences définies dans le socle commun (sont celles) attendues à la fin du cycle » (§1.2.1.2). Or si la 6^{ème} constitue bien un cycle, la fin de la 5^{ème} n'est pas le terme d'un cycle. La première lecture, quant à elle, peut s'appuyer sur la prescription qu'« avant l'entrée en 4^{ème}, un bilan médical précise les contre-indications à suivre une formation professionnelle » (§1.2.1.2). Ces deux interprétations ont d'ores et déjà cours. Selon ces lectures différentes, les conséquences pour la gestion pédagogique des EGPA seront importantes. Accueillir des élèves du collège, après une 6^{ème}, se fait déjà depuis longtemps. Et ce flux est en général marginal. Il en va tout autrement d'une orientation qui s'effectuerait à partir de la 4^{ème}, au milieu du cycle central. Une telle admission devenue exceptionnelle depuis 1996, quand les textes officiels sont appliqués correctement, aurait des incidences sérieuses sur le pilotage des enseignements adaptés. Car si les élèves accueillis en 6^{ème} voire en 5^{ème}, dans le cadre des EGPA, peuvent sous certaines conditions vivre leur entrée dans ces enseignements comme un recours et une seconde chance, après un premier parcours scolaire difficile et éprouvant, il en va tout autrement de collégiens orientés en 4^{ème} qui ne peuvent vivre cette admission comme une promotion. Le mélange de deux populations d'élèves, l'une accueillie dès la 6^{ème} et l'autre en 4^{ème} dans des conditions différentes, implique au moins des difficultés et des risques accrus dans la conduite des apprentissages comme dans la gestion des comportements.

Autre question : celle des programmes de référence des enseignements adaptés du second degré. Il est clair que « le socle constitue une référence commune pour tous ceux qui confient leurs enfants à l'école, et aussi pour tous les enseignants »¹⁰. S'il est bien présenté par la circulaire du 29.8.2006 comme une référence partagée, pour autant « le socle commun ne se substitue pas aux programmes de l'école primaire et du collège ; il n'en est pas non plus le condensé »¹¹. S'il en est ainsi, quels sont les programmes à prendre en compte ? Les programmes du collège pour les deux premières années du cursus ont été revus. Mais leur révision n'a pas encore été menée à terme. Les programmes publiés à partir de 1996 en lien avec la rénovation du collège sont-ils toujours la référence des enseignements adaptés ? Et dans quelle mesure est-il encore possible de faire usage des documents d'accompagnement de ces programmes ? Les enseignants et les élèves des EGPA peuvent-ils s'appuyer sur les programmes actuels de 6^{ème} et de 5^{ème} ? Qu'en est-il des références de formation au cycle d'orientation, jusqu'alors constituées par les programmes et les référentiels de CAP, pour préparer les élèves au CFG et pour favoriser leur accession aux formations qualifiantes ultérieures ? Comment articuler les connaissances et les compétences du socle commun avec les programmes du collège déjà parus, d'autant que nous ne disposons pas encore des objectifs prioritaires du socle à atteindre, par cycle et par niveau.¹² Il apparaît clairement que nous nous situons dans une période de transition. Certaines informations nous manquent encore pour nous inscrire pleinement dans le nouveau paysage de la formation esquissé.

¹⁰ Décret cité (p. III)

¹¹ Décret cité (p. III)

¹² Ils devraient être indiqués par arrêté par le ministre de l'Education nationale, avec des programmes d'enseignement adaptés. « En vue d'assurer la maîtrise du socle commun par les élèves, les objectifs de chaque cycle sont précisés ainsi que les repères annuels prioritaires. » (p. II). De même « des outils d'évaluation, correspondant notamment aux exigences des différents paliers de maîtrise du socle commun, sont mis à disposition des enseignants. » (p.IV)

Colloque du CERFOP

30 mai 2007

Présentation des différentes interventions

* **André Philip**

Responsable de la rédaction du CERFOP

Esquisse d'une problématique

Pour aborder la problématique de l'acte d'enseigner dans le cadre des SEGPA et des EREA, nous avons choisi cinq paramètres, tout en considérant que d'autres sont possibles en vue d'une analyse. Nous avons ainsi privilégié l'étude du contexte institutionnel d'exercice, de la population d'élèves accueillis, des différents personnels impliqués et de leurs références de formation lors des phases du cursus. Enfin nous nous sommes interrogés sur les spécificités des EGPA, au-delà des caractéristiques qu'ils partagent avec les autres ordres d'enseignement du second degré.

* **Christian Cousin**

IEN AIS honoraire

Enseigner en EGPA, 2003/2007, une mise à jour complexe

En 2000 je faisais paraître aux éditions Delagrave un ouvrage intitulé : « Enseigner en SEGPA et EREA ». L'édition épuisée en 2002, je décidai d'une mise à jour pour une nouvelle parution en 2003, ce qui ne nécessita qu'un travail d'adaptation à des évolutions locales dictées par la mise en œuvre volontariste des textes de 1996 et 1998. Cette nouvelle édition fut pratiquement épuisée en 2005 ; une nouvelle mise à jour fut mise en chantier. Plusieurs textes légaux et réglementaires ont donné à ce travail une complexité dont je peux rendre compte, pensant qu'elle donne à penser sur l'évolution de l'enseignement possible dans cette structure située au carrefour de multiples problèmes.

* **Serge Blanchard & Jean-Claude Sontag**

Chercheurs à l'INETOP / CNAM, Paris

Accompagner les élèves à besoins spécifiques dans leur parcours scolaire et professionnel

Les études sur l'échec scolaire mettent en évidence l'influence d'aspects :

- économiques (pauvreté),
- sociaux, (politique de la ville),
- pédagogiques, (enjeux auxquels les Écoles de la deuxième chance cherchent à répondre).

Ces écoles se fondent sur trois principes majeurs :

- 1) L'individualisation des parcours et l'apprentissage de l'autonomie.
- 2) La logique d'un parcours pédagogique qui vise à renforcer les compétences objectives et subjectives (sentiments de compétences) grâce à un accompagnement individualisé des stagiaires.
- 3) Le développement du projet professionnel est conçu dans le cadre de l'alternance

Nous tenterons au cours de notre présentation de dégager les principes applicables à l'accompagnement des jeunes à besoins spécifiques scolarisés dans les EGPA.

*** Jacqueline Puyalet**

Professeur à l'INSHEA de Suresnes

Principes, activités et outils pédagogiques des dispositifs relais transférables dans les enseignements adaptés

Les élèves accueillis dans les dispositifs relais maîtrisent peu ou mal les savoirs de base. Leurs parcours scolaires sont très chaotiques. Ils manifestent une très grande dévalorisation d'eux-mêmes. Ils présentent des comportements impulsifs, des difficultés de concentration, des rigidités dans l'exercice de leur pensée.

Afin d'aider dans leurs pratiques quotidiennes les personnels enseignants et éducatifs, souvent démunis devant la situation de ces jeunes, la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) et la direction de la protection judiciaire de la jeunesse (DPJJ) ont initié une réflexion qui a abouti à la production d'outils pédagogiques dans plusieurs champs disciplinaires (en mathématiques, en sciences, en technologie et en français...).

Comme l'objectif affiché pour les élèves des dispositifs relais est le retour dans un cursus de formation ordinaire, ces outils s'appuient sur les programmes de collège et ne sont donc pas réservés aux seuls intervenants dans ces dispositifs. Toute personne intéressée peut consulter et télécharger les documents en question sur le site Eduscol*.

Nous pensons que ces démarches et activités sont particulièrement adaptées pour des élèves de Segpa et/ou d'Erea et peuvent constituer des sources d'inspiration fécondes pour des pratiques pédagogiques mises en oeuvre dans les enseignements adaptés.

* lien : <http://eduscol.education.fr/D0049/CXJACC01.htm> ; rubrique Outils pédagogiques

*** Philippe FAY**

Professeur des écoles spécialisé

SEGPA du collège P. Langevin 87200 Saint-Junien

Comment développer des compétences transdisciplinaires avec des élèves d'une SEGPA rurale à partir d'un projet d'éducation aux conduites à risques ?

Témoignage de pratiques à partir d'un projet intitulé « Conduites à risques, conduire sans risques » dans une SEGPA de Haute-Vienne avec des élèves de 5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème}.

Projection d'un diaporama présentant les divers aspects du volet éducation à la sécurité routière de ce projet visant d'une part à faciliter l'insertion sociale et professionnelle des jeunes par une plus grande mobilité et d'autre part à prendre conscience des risques liés à la pratique du deux-roues.

Présentation des activités pluridisciplinaires menées dans le cadre de ce projet, avec des interactions entre les élèves des différentes classes, permettant de développer des compétences en donnant du sens aux apprentissages.

*** Ghislaine Serrée**

Professeur des écoles spécialisé,

SEGPA du collège Le Povremoyne 76460 Saint Valéry en Caux

« Lire en ville, lire la ville », un projet mené avec des élèves de SEGPA.

Depuis six ans, le projet « lire la ville » permet aux élèves de cinquième de découvrir et d'étudier les différents aspects du patrimoine local : naturel, historique, architectural et socio-économique. Les actions menées permettent de développer des savoirs dans plusieurs disciplines ainsi que des savoir-être.

Les sorties régulières, en groupe, hors du collège, constituent une base commune d'expériences, d'observations et de recueil d'informations. Celles-ci sont ensuite consignées

dans un cahier individuel (comptes rendus, dessins, photos, documentation). Puis elles sont approfondies avec les enseignants de la SEGPA, avec les PLC (Arts plastiques, SVT) et des intervenants extérieurs (architecte, photographe, associations locales).

La réalisation annuelle d'une production collective permet de garder une trace pérenne et réutilisable :

- plaquette d'informations touristiques destinée aux enfants de sept à onze ans,
- jeux de piste dans la ville, réalisation d'un carnet de voyage humoristique,
- écriture d'une nouvelle inspirée par les témoignages de personnes âgées qui étaient adolescents en 1945.

L'évaluation est différée lors de la pratique des disciplines correspondantes, par exemple :

- Mathématiques : les sorties conduisent à un travail sur plan et donc... aux notions d'échelle,
- Technologie : le mécanisme hydraulique du pont, lorsque les voiliers entrent dans le port de plaisance,
- Musique : le chant des partisans.

* **Agnès Forette**

PLP Arts appliqués EREA Edith Piaf à Paris

JEUX DE MIROIRS EN VIS-A-VIS

Entre défiance et confiance, tisser une relation pédagogique adaptée.

Je suis PLP en arts appliqués et travaille en EREA depuis cinq ans.

Lors de la première année, j'ai été étonnée par tout ce qui dans la classe échappait au pédagogique et prenait néanmoins beaucoup de temps et de place, et qui peut être ressenti comme des intrusions de l'étrange, de l'incongru, de la violence, de la séduction, en tout cas de l'affect. J'ai alors réuni une somme de récits de ces moments particuliers et je proposerai la lecture de quelques uns d'entre eux autour du thème de la confiance.

Prendre en compte les affects des jeunes n'était pas suffisant tant que je ne regardais pas aussi les miens, plus facilement contenus à la marge auparavant en milieu ordinaire. Parce qu'en EGPA, dans une classe de 8 on est 9, pour établir une relation pédagogique, j'ai dû accepter de m'inclure dans le groupe humain, tout en y occupant la place particulière de l'enseignant.

Cette approche m'a d'abord permis de "survivre", puis je l'ai intégrée à ma pratique, sorte d'axe et de discipline, pour continuer d'avancer.

* **Gilles Méchin**

Maître de conférences, Université Paris V.

Médiation pédagogique et publics en difficulté d'apprentissage

La démarche de médiation cognitive, qui se situe dans le courant de l'éducabilité cognitive, est fondée sur le constat de la modifiabilité de l'intelligence humaine. Elle est mobilisée de façon efficace par les enseignants et les formateurs qui croient en l'évolution cognitive possible des personnes avec lesquelles ils travaillent. Elle permet d'améliorer la performance des élèves dans l'acquisition des savoirs et vise également un meilleur transfert des acquis.

Il s'agit pour cela de développer chez les praticiens les compétences requises pour qu'ils soient à même :

-de se situer en tant que médiateur dans l'accompagnement à la confrontation : élève / tâche / environnement / contexte.

-de prendre en compte plusieurs origines des difficultés d'apprentissage : problèmes cognitifs, image de soi, degré de motivation, influence des environnements socioculturels.

-d'accompagner l'élève vers une meilleure connaissance de lui-même, en particulier dans la compréhension de son propre fonctionnement cognitif.

*** Marc Lechevallier**

Professeur des écoles spécialisé, SEGPA du collège de Mont Vallot 76501 Elbeuf

Une expérience de pratique théâtrale en SEGPA.

La pratique du théâtre à la SEGPA du Mont Vallot date du début des années 90. Expérience menée dans une classe à l'origine, ce projet a pris petit à petit de l'importance en intégrant les enseignants de la SEGPA, en s'ouvrant ensuite sur la circonscription Rouen ASH, puis plus récemment sur le collège.

La collaboration avec le cirque théâtre et la mairie d'Elbeuf devrait prochainement aboutir à l'élaboration de projets communs de création et de diffusion de spectacles dans des lieux historiques de notre commune.

L'objectif principal de ce projet est la socialisation. Après quatre années de pratique l'élève doit être devenu un citoyen à part entière, capable de s'insérer dans la société sans éprouver de difficultés. Quelques expériences récentes nous permettent de croire que cet objectif est en partie atteint.

*** Eric Tavernier**

Directeur de la SEGPA du collège Albert Camus. 76370 Neuville-lès-Dieppe

La prise en compte du socle commun en S.E.G.P.A.

L'exemple de la compétence « culture scientifique et technique ».

Le socle commun de connaissances et de compétences fixe les repères culturels et civiques qui constituent l'enseignement obligatoire. Il définit sept compétences que les élèves doivent maîtriser à l'issue de la scolarité obligatoire. Comment cette exigence d'ordre structurel peut-elle s'appliquer aux élèves de SEGPA relevant de la très grande difficulté scolaire tout en conservant dans son application la maîtrise des sept compétences attendues à l'issue de la scolarité obligatoire ? Dans cette perspective, quel avenir y a-t-il pour le C.F.G ? Faut-il imaginer un socle de connaissances et de compétences adaptées ? Nous avons privilégié dans notre intervention l'étude de la compétence « culture scientifique et technique ».

*** M. Jean-Jacques Bocquier,**

Directeur Adjoint chargé de SEGPA,
Collège Emile Zola de Sotteville-lès-Rouen.

La compétence « maîtrise de la langue française » et sa mise en œuvre dans les EGPA avec le livret de compétences

"Acte fondateur qui engage l'institution scolaire dans son ensemble", le socle commun de connaissances et de compétences, disposition majeure de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École (23 avril 2005), s'impose à tous en tant que "*contenu impératif de la scolarité obligatoire*" de la maternelle jusqu'à 16 ans, âge actuel de cette fin de scolarité. L'exigence de contenu est indissociable d'une exigence d'évaluation qui trouve sa concrétisation dans l'élaboration du livret personnel de l'élève lui permettant, ainsi qu'à sa famille et aux enseignants, de suivre l'acquisition progressive des compétences, progressivité définie par des rythmes d'apprentissage et repérée par des paliers intermédiaires d'évaluation.

Parce que les besoins spécifiques de nos élèves en grande difficulté nécessitent un accompagnement éducatif et pédagogique individualisé, il nous semble pertinent, en termes d'acquisition de connaissances fondamentales, de capacités de mise en œuvre et d'attitudes indispensables, d'en trouver la traduction adaptée à ces besoins spécifiques dans l'élaboration du livret de compétences des EGPA.

Pour ce faire, comment passe-t-on du socle commun à un "socle commun adapté" ?

Quels outils utiliser pour corréler les items de ce livret aux exigences du "contenu impératif" ?
Quelle démarche mettre en œuvre ? Pour quels enjeux ?

* **Nadia Daoudi**,
PLC d'Anglais,
Collège Emile Zola de Sotteville- lès - Rouen

Enseigner l'Anglais en SEGPA

Enseigner une langue étrangère, l'anglais, et la rendre "vivante" à des élèves de 6^{ème} et 5^{ème} Segpa éprouvant d'intenses difficultés de compréhension, de mémorisation et d'expression, est pour moi, professeur de lycée et collège depuis seulement deux années, un réel défi.

Si la nécessité d'adapter les outils pédagogiques m'est apparue évidente dès les premières heures de cours, quelle démarche mettre en oeuvre, quels supports utiliser, quels objectifs poursuivre, comment développer leur capacité à recevoir un savoir et ma capacité à le transmettre ? Ce sont là quelques questions auxquelles je ne cesse de proposer non pas des réponses définitives, mais des essais, parfois des tentatives, en tout cas, un travail de construction mutuel

Une séquence d'apprentissage est à la fois un lieu et un moment où notamment le jeu suscite leur adhésion, puis les stimule en leur apportant la notion du plaisir d'apprendre, mais aussi celui de réussir. Valorisation et encouragement sont pour moi au cœur d'un travail fructueux avec ces élèves. C'est aussi la découverte d'une culture étrangère qui peut permettre l'élargissement de leur cadre de référence, souvent restreint, et les amener à la reconnaissance enrichissante de l'altérité et de la différence, à l'apprentissage du respect de soi et de l'autre.

C'est le simple témoignage de cette expérience d'enseignement que je vous propose de partager ici.

Colloque du CERFOP

30 mai 2007

Textes officiels de référence

- Circulaire n°98-129 du 19.6.1998, BOEN n°26 du 25.6.1998 : Orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré.
- Note de service n°98-128 du 19.6.1998, BOEN n°26 du 25.6.1998 : Mise en œuvre de la rénovation des enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré.
- Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école : L. n°2005-380 du 23.4.2005, JO du 24.4.2005.
- Décret n°2005-114 du 24.8.2005, JO. du 25.8.2005 : Dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves au collège.
- Décret n°2005-1145 du 9.9.2005, JO. du 11.9.2005 : Modification du décret du 30 août 1985 relatif aux EPLE.
- Décret n°2006-830 du 11.7.2006, JO. du 12.7.2006 : Socle commun de connaissances et de compétences.
- Arrêté du 7 décembre 2005, JO. du 17.12.2005 : Composition et fonctionnement de la commission départementale d'orientation vers les enseignements adaptés du second degré.
- Circulaire n°2006-139 du 29.8.2006, BOEN n°32 du 7.9.2006 : Enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré.

Colloque du CERFOP

30 mai 2007

Bibliographie indicative

- NRAIS n°14 : « les EGPA dans le second degré ». 2° trimestre de 2001.
- Revue du CERFOP n°15. Dossier sur « les adaptations à promouvoir en SEGPA et en EREA ». Décembre 2000.
- Revue du CERFOP n°18. Dossier sur « les collaborations pédagogiques entre PE, PLC et PLP au bénéfice des élèves de SEGPA et d'EREA ». Décembre 2003.
- Revue du CERFOP n°21. Dossier sur « être adolescent et élève dans les enseignements adaptés ». Décembre 2006.
- Serge Blanchard et Jean-Claude Sontag. Accompagner les jeunes en difficulté dans leur insertion sociale et professionnelle. Rapport de synthèse du projet européen Leonardo da Vinci : « Un modèle pédagogique pour une école de la deuxième chance » Service de recherche de l'INETOP/CNAM. Paris.
- André Philip, « Inégalités sociales et élèves en difficulté », NRAIS n°31, octobre 2005 (pp.67-78).
- Christian Cousin, Adolescents en difficulté scolaire grave et durable : comment enseigner en EGPA (SEGPA, EREA, préparations aux CAP) ? Ed. Delagrave. Parution fin août 2007.
- Bernard Gossot & Philippe Dubreuil. Les élèves en difficulté à l'entrée au collège. Rapport IGEN n°03-33, juillet 2003.
- André Hussenet & Philippe Santana. Le traitement de la grande difficulté au collège et à la fin de la scolarité obligatoire. Rapport n°13 du Haut comité de l'évaluation de l'école (HCEE), novembre 2004.
- François Sicot, « Intégration scolaire : le handicap socioculturel a-t-il disparu ? », Revue des Affaires sociales n°2, avril-juin 2005, 59°année.
- Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants. Année scolaire 2005-2006. Les dossiers n°182, mars 2007. MEN. ES.

L'accompagnement de l'élève dans les apprentissages

- Olivier Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris, PUF, 1990
 - *Qu'est-ce donc qu'apprendre ?* sous la direction de J. D. de Lannoy et de P. Feyereisen, Lausanne, 1999, éd. Delachaux et Niestlé
 - Philippe Mérieu, *Apprendre ...oui, mais comment ?* Paris, 1987, ESF
 - Jean Berbaum, *Développer la capacité d'apprendre*, Paris, 1991
 - Bernard Charlot, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris 1997, éd. Economica
 - Alain Moal, « L'adaptation des enseignants aux contextes des apprentissages », *Revue du CERFOP n° 15*, déc. 2000 (pp. 31-44). Actes du colloque sur les adaptations avec des élèves en difficulté.
 - Jean-Pierre Astoffi, *L'école pour apprendre*, Paris, 1992, ESF
 - Serge Boimare, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, 1999, Dunod
 - André Giordan, *Apprendre !* Paris, 1998, éd. Belin
 - « Apprendre peut-il s'apprendre ? L'éducabilité cognitive », *Revue Education permanente* n° 88-89 (Juillet 1987)
 - *L'éducation cognitive. Le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation*, (Textes de base en pédagogie) sous la direction de F.- P. Büchel, Lausanne-Paris, 1995
 - *Les méthodes cognitives. Apprendre autrement à l'école*, Paris, 2001
 - Hélène Trocmé – Fabre, *Réinventer le métier d'apprendre*, Paris, 1999
- ***
- « Formation, insertion : accompagnement et autonomie », *Revue Education permanente / AFPA*, supplément 2001
 - Christian Philibert et Gérard Viel, *Accompagner l'adolescence. Du projet de l'élève au projet de vie*, Lyon, 1995, éd. Chronique sociale.
 - « Accompagner, une idée neuve en éducation », *Les cahiers pédagogiques* n° 393, avril 2001
 - « L'accompagnement dans tous ses états », *Revue Education permanente* n° 153, 2002-4

Colloque du CERFOP

21 mai 2008

Projet de colloque 2008

Gérer la grande difficulté scolaire dans le second degré

Lieu : EREA de Cronstadt. 29 bis rue de Cronstadt. 75015 Paris.

Date : 21 mai 2008. **Horaires** : Accueil à partir de 8h. Début : 9h. Clôture : 18h.

Objectifs :

- ◆ Clarifier autant que faire se peut la notion de grande difficulté scolaire au regard des critères et des indicateurs proposés par les textes officiels et procéder à son analyse critique.
- ◆ Examiner les différents éclairages susceptibles d'en être proposés à partir des sciences de l'éducation.
- ◆ Discerner les spécificités des difficultés d'apprentissage et des difficultés comportementales et relationnelles à l'adolescence.
- ◆ Analyser les approches et les traitements de ces difficultés—dans leur diversité.
- ◆ Préciser en quoi peuvent consister les adaptations didactiques, pédagogiques et éducatives face à ces difficultés.
- ◆ Etudier les modes de gestion de ces difficultés selon la position et la fonction des acteurs dans le système éducatif et en particulier dans les EGPA : direction, inspection, personnels enseignants ou éducatifs.
- ◆ Identifier si possible les attentes des « usagers » des EGPA : parents et élèves.

Contenus possibles :

- ◆ Critères et indicateurs de la grande difficulté scolaire d'après les textes officiels.
- ◆ Manières dont les sciences de l'éducation tentent de l'appréhender.
- ◆ Difficultés d'apprentissage et conduites perturbées/perturbantes à l'adolescence.
- ◆ Modes de compréhension et de traitement de ces difficultés.
- ◆ Adaptations didactiques, pédagogiques et éducatives : relations d'expériences.
- ◆ Gestion de la grande difficulté scolaire selon la fonction exercée dans le système éducatif.
- ◆ Attentes des familles et des élèves dans le second degré par rapport aux enseignements adaptés.

Public concerné :

Les personnels impliqués dans les enseignements adaptés du second degré : PE, professeurs de collège, PLP d'enseignement général et professionnel exerçant en SEGPA ou en EREA, ou prenant le relais de ces personnels en LP ou en CFA. Les équipes de direction des collèges, des EREA/LEA et des L.P. Les corps d'inspection, en particulier les IEN/ASH, les inspecteurs techniques, les inspecteurs de l'orientation, les IA-IPR des disciplines et de la vie scolaire.

Responsable du colloque : André Philip, rédacteur de la revue du CERFOP.

Inscriptions à l'adresse du CERFOP : 227 rue Saint-Martin. 75 003 Paris et par courrier électronique : cerfop.cpc@wanadoo.fr

Consulter aussi, le moment venu, le site Internet de l'association :

<http://perso.wanadoo.fr/cerfop.cpc/> pour le projet définitif, la fiche d'inscription, le scénario prévisible et la confirmation de la date.