

L'accompagnement personnalisé : une ouverture possible ?

Chronique d'une expérience.

Partie 1 : Les premières ruptures

Par Jean-Claude Marot, professeur de Sciences-Physiques
Lycée Comte de Foix Andorre

Le soutien scolaire se pratique déjà au lycée. Il se caractérise souvent par la constitution de groupes de niveau par champ disciplinaire. Les résultats sont hélas peu convaincants. On lui reproche la stigmatisation des élèves en difficulté, l'alourdissement de leur emploi du temps. Il ne permet pas de surmonter les handicaps socioculturels que l'institution scolaire a plutôt tendance à aggraver.

En même temps, à l'extérieur de l'institution, les offres commerciales sont innombrables et très lucratives.

Cette activité de soutien devrait maintenant être intégrée dans l'accompagnement personnalisé (A.P.). Il s'adresse dès cette rentrée à tous les élèves de Seconde.

L'A.P. peut-il devenir un lieu décisif de la réussite et rompre ainsi avec les échecs précédents ?

Je me propose d'écrire pour « les Cahiers d'Economie et Gestion » une chronique qui relatera la mise en œuvre concrète de l'A.P. dans mon établissement. Dans ce premier papier je présente des pistes de réflexion pour tenter de construire une alternative aux pratiques classiques de soutien. Je fais l'hypothèse que l'introduction d'une dimension métacognitive¹ à l'activité de soutien peut permettre aux élèves de progresser. On trouvera également le dispositif de démarrage que nous avons utilisé. Il s'agit d'impliquer l'élève dans son parcours de réussite par la formulation de ses propres désirs et de besoins concrets. Le but immédiat est de constituer des groupes de besoin et non pas des groupes de niveau.

1) Déplorer ou inventer.

On peut déplorer la vacuité du texte officiel et le clair-obscur des intentions ministérielles. P. Perrenoud (2001) posait ainsi la question aux responsables dans un contexte plus général :

« Quant aux pouvoirs organisateurs et aux administrateurs et responsables scolaires, tiennent-ils véritablement à prendre la mesure du travail réel des enseignants ? Ils devraient alors :

- assumer les écarts nombreux et importants au travail prescrit et la grande diversité de pratiques pourtant régies par les mêmes textes et qui enfreignent donc le principe d'égalité devant la loi ;*
- prendre conscience de l'irréalisme, au regard des conditions réelles de travail, des injonctions faites en permanence aux enseignants et aux établissements par les ministères ou les commissions scolaires. »²*

Conscient de ces insuffisances, je préfère m'appuyer sur l'intitulé du texte du B.O. qui ouvre l'espace de l'invention : *« Dans tous les cas, la liberté d'initiative et d'organisation reconnue aux équipes pédagogiques doit leur permettre de répondre de manière très diversifiée aux besoins de chaque élève avec toute la souplesse nécessaire. »*

L'accompagnement

personnalisé se met en place à cette rentrée 2010 au lycée en classe de seconde à raison de deux heures hebdomadaires intégrées dans l'emploi du temps et dégagées par la réduction de certains horaires d'enseignement. Selon la circulaire parue au **B.O. spécial n°1 du 4 février 2010**, il « [...] s'organise autour de trois activités principales : le soutien, l'approfondissement et l'aide à l'orientation. [...] »

2) De la clarté dans les présupposés.

a) **L'impossibilité du diagnostic efficace.**

Certains pensent que, si l'on en sait suffisamment grâce à un diagnostic efficace, on doit pouvoir proposer à chaque élève le remède approprié. Il y a là une utopie qui évoque « le meilleur des mondes » d'Huxley, comme le souligne P. Meirieu³. Le prétendu diagnostic (bulletins scolaires, évaluations de niveau en début d'année...) fixe un instantané de l'élève que l'enseignant aura du mal à dépasser par la suite. N'est-il pas préférable de ne rien savoir

sur lui lorsqu'on le rencontre pour la première fois. Une pharmacopée, faite « d'exercices » adaptés à chaque individu, possédant des effets mécaniques réparateurs, n'existe pas à priori. Il ne s'agit pas de réparer des machines en panne ou grippées. La constitution de groupes de niveau à partir des constats d'échec commun à certains élèves, risque fort de cristalliser de façon irréversible les représentations du genre « je suis nul en math ». De plus se retrouver face à des exercices supplémentaires n'aura pas plus de sens qu'auparavant. Enfin le préceptorat empêche les interactions précieuses qui interviennent au sein des groupes de travail. En définitive il est irréalisable.

b) L'illusion de l'expression spontanée des besoins.

Peut-on opposer à la position précédente celle de l'attente de la demande des élèves ? Connaissant leurs besoins, leurs intérêts, ils seront demandeurs de l'accompagnement : c'est encore une illusion. Comme dit P. Meirieu, « ce qui intéresse [l'élève] n'est pas toujours dans son intérêt et ce qui est dans son intérêt ne l'intéresse pas vraiment »⁴. Pourtant il paraît légitime, et même propice à leur implication qu'ils puissent exprimer leurs propres demandes. Mais l'identification des processus d'apprentissage, le repérage des savoirs et méthodes, des acquis, des difficultés, ne sont pas des données spontanées, a fortiori pour les élèves en échec.

c) Vers la métacognition

Il faut éviter le double écueil : le diagnostic problématique et la spontanéité illusoire. Pour parvenir à identifier les besoins il faut que les dispositifs de soutien, comme d'apprentissage en général, incluent explicitement une dimension d'analyse métacognitive proposée par Develay (1992). « *Il y a métacognition chaque fois qu'il y a recul par rapport à l'action pour analyser cette dernière { . . . }. Ils (les élèves) font et se regardent faire pour comprendre comment ils ont fait { . . . }. Le qualificatif d'activité métacognitive sera réservé à tous les instants au cours desquels les élèves s'interrogent sur leurs stratégies d'apprentissage afin d'englober la compréhension dans un système d'explication qu'ils puissent réutiliser ultérieurement.* »⁵. C'est aussi la condition pour éviter de séparer les méthodes, les compétences, les raisonnements et les savoirs qui sont imbriqués dans les processus réels d'apprentissages.

Les dispositifs de soutien, comme d'apprentissage en général, doivent inclure explicitement une dimension d'analyse métacognitive.

3) Contexte.

Nous avons au lycée général et professionnel quatre classes de seconde (113 élèves). Collège et lycée (général, technologique et professionnel) sont dans le même ensemble scolaire. La réflexion sur l'A.P. a été amorcée fin juin 2010 avec quelques pistes de travail et une demande de moyens d'encadrement exceptionnels. Les personnes en charge de l'A.P. à la rentrée sont huit professeurs de champs disciplinaires différents, le CPE, un assistant d'éducation, la documentaliste et le conseiller d'orientation psychologue. Chacun s'interroge sur ses modes d'intervention dans le dispositif, l'organisation à mettre en place, etc.

La discussion pour la mise au point de la première séance a soulevé dès le départ de multiples questions et dégagé des pistes de travail diverses. Le projet va se construire au fil de l'expérience à la recherche de la cohérence.

4) Un dispositif pour la première séance d'A.P.

Dans cette dynamique, le dispositif proposé pour cette première séance d'A.P. d'une durée de deux heures a trois objectifs :

- inviter à se questionner sur les mécanismes à l'œuvre dans les processus d'apprentissage ;
- amorcer le travail d'expression des envies et des besoins ;
- favoriser l'implication et l'autonomie de l'élève dans ce projet d'accompagnement personnalisé.

Il permettra par la suite de constituer des groupes de besoins (et non pas de niveau) focalisés sur la recherche de progression et d'approfondissement, plutôt que sur le remède ou la réparation. Il est entendu que ces groupes constitués seront à géométrie et activité variables, en fonction des évolutions individuelles et communes. Cette séance d'introduction a aussi pour ambition de marquer, pour tous, une rupture par rapport aux pratiques habituelles.

a) Cinq situations (ANNEXE 1).

Elles portent sur des champs diversifiés :

- lire et comprendre un énoncé de problème (mathématique-science) ;
- lire et exploiter un texte (littérature) ;
- reconnaître un document (géographie) ;
- se confronter à l'inconnu (langue étrangère) ;
- lire et expliquer oralement, écouter une explication, prendre des notes.

Les documents de travail sont nominaux (nom, prénom, classe) pour que les élèves s'impliquent sérieusement. Le travail sur chaque situation est strictement minuté (voir annexe 1), avec la consigne d'utiliser tout le temps imparti (pas plus et pas moins). L'essentiel de l'activité consiste à analyser ses propres façons de faire face à chacune des situations. L'animateur insiste particulièrement sur l'importance de ces tentatives d'analyse.

b) Un questionnaire d'auto-évaluation des compétences (ANNEXE 2).

Les questions sont qualitatives à réponse unique et portent volontairement sur des compétences dissociées concernant chacune des situations précédentes. L'échelle est exprimée en vocabulaire « sportif » pour éviter les catégories usuelles (bon, moyen, mauvais...). Elle met en évidence le fait que tous les élèves de Seconde sont « finishers » du collège. Une question ouverte finale invite à l'expression actuelle des « besoins » personnels. Le questionnaire est également nominal. Une évaluation écrite de la séance est également demandée à la fin.

5) Eléments critiques.

a) Controverse sur la notion de compétence.

J'ai choisi à dessein ce terme de compétence parce qu'il est problématique et objet de polémique. Il apparaît dans des domaines très divers : à l'école (socle commun de connaissances et de compétences...) ; dans le contexte de l'emploi (bilan de compétences⁶ du salarié ou chercheur d'emploi...).

Il y a d'abord une question de définition : selon P. Perrenoud⁷ « Une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes ». Mais peut-on isoler une ou un ensemble de compétences précises et dichotomisées dans une activité quelconque ? Par exemple peut-on dissocier la compétence à lire un texte et la compétence à comprendre ce texte ? L'une serait-elle préalable à l'autre ? En conséquence peut-on les évaluer séparément ?

Il y a aussi un écueil potentiel qui serait d'opposer savoirs et compétences : d'aucuns laissent entendre que l'évaluation des compétences se substituerait à celle des savoirs, signant ainsi la mort de l'institution scolaire. Une approche bien comprise de la notion de compétence doit donc surmonter ces obstacles : **il n'y a pas de compétence isolée, pas de compétence sans les savoirs, pas de méthode sans contenu d'apprentissage.**

Cependant l'auto-évaluation de compétences-savoirs est un pas vers l'analyse métacognitive puisqu'elle fait écho pour chacun à l'expression de ses propres façons de faire en situation d'exploration et d'apprentissage. Elle invite également à une approche transdisciplinaire en cherchant la parenté des processus à l'œuvre dans des activités diverses.

Il n'y a pas de compétence isolée, pas de compétence sans les savoirs, pas de méthode sans contenu d'apprentissage.

b) Conscience des objectifs.

Le dispositif proposé ne peut en aucun cas constituer une « évaluation » ; ce n'est pas son objectif. Il faudra en dissuader les élèves, si bien habitués à être « contrôlés ». C'est un pied dans la porte qui veut entre-ouvrir une dynamique positive⁸.

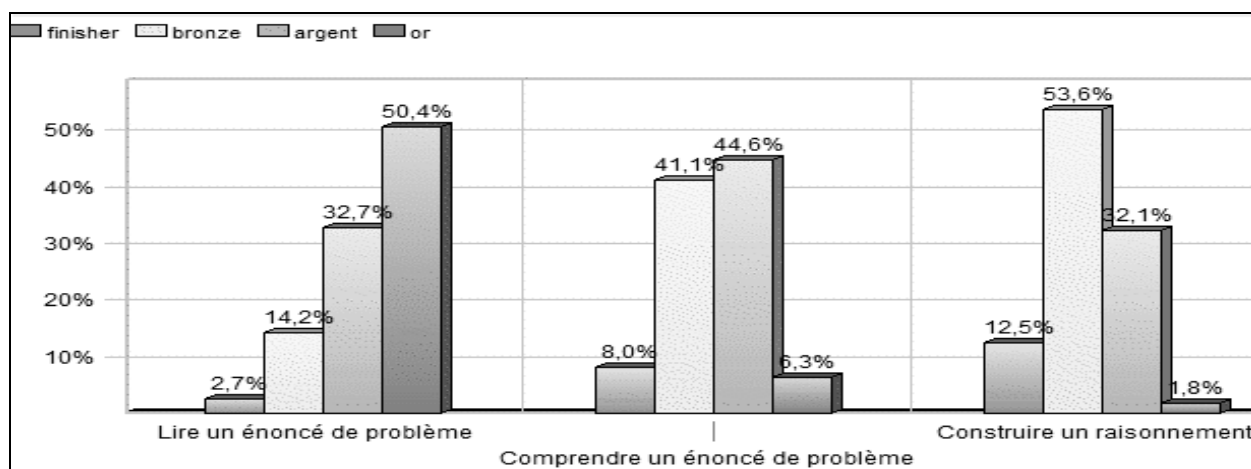
Il serait illusoire d'attendre du dispositif proposé des réponses claires et une expression objective :

- aux questions du type « *Qu'est ce qui vous a permis de répondre ; pourquoi ? Qu'est ce qui vous a éventuellement posé problème ?* », les réponses sont inévitablement parcellaires et inachevées ;
- les réponses aux questions qualitatives portent une charge subjective qui interdit d'en faire un élément décisif pour la définition des besoins individuels des élèves. Cependant le résultat global du questionnaire est porteur d'hypothèses de travail ;

- la réponse à la question ouverte sur les « besoins » servira seulement de point d'appui provisoire ; une pratique ultérieure dite des « *petits papiers* » où les élèves reformuleront progressivement leurs besoins sera mise en place.

6) Quelques éléments significatifs tirés de cette première expérience

a) Dépouillement du questionnaire : exemple de la situation 1



50,4 % des élèves se placent en médaille d'or pour la lecture de l'énoncé de problème ; les pourcentages tombent à 6,3% et 1,8 % pour la compréhension et le raisonnement. Dans les représentations des élèves ces « compétences » sont très dissociées. Leurs façons de traiter le problème sont significatives : tous ont su lire le mot *pliage* mais la plupart ne lui ont pas donné de sens concret. Très peu d'élèves ont pris une feuille pour la plier. Combien ont-ils imaginé cette opération ? La plupart ont pensé en empilement simple ; pour 90% des élèves le raisonnement pertinent n'a pas été réalisé (la multiplication par 2 de l'épaisseur à chaque pliage)... Pour les enseignants il ne s'agit pas de déplorer un tel « échec » mais de le faire retravailler pour que les élèves prennent du recul.

b) L'expression des besoins

On trouvera ci-contre quelques exemples de réponses à la question ouverte : « de quoi avez-vous besoin pour réussir en classe de Seconde ? ».

Dans cette grande diversité on distingue plusieurs catégories :

- des souhaits d'aide dans des matières spécifiques en relation probable avec un ressenti d'échec dans ces domaines ;
- des demandes méthodologiques ;
- des injonctions que se font à eux-mêmes les élèves, ou pour « faire plaisir » à l'interlocuteur, suite aux reproches qu'ils ont intériorisés antérieurement.

Il ne suffit pas de dire, ou de se dire, « travailler plus ». Il faut passer du reproche et du sentiment d'insuffisance à la dynamique de la progression. Pour y parvenir on doit notamment réfléchir aux **différences entre le travail prescrit par le professeur et le travail réel de l'élève**⁹.

méthode de travail ; aide en math

cours logique et clair ; énervé si problèmes matériels en cours

oral ; littérature

discipline ; plus de sérieux ; prendre des notes rapidement

méthode de travail ; plus de concentration sur matières en difficultés

comprendre toutes les matières

oral anglais

organisation du temps ; travail régulier ; écouter en classe

comprendre toutes les matières ; m'efforcer

bonne façon d'étudier ; écouter en classe ; faire les devoirs

rédiger texte argumentatif ; prise de note

bien rédiger ; comprendre les consignes ; comprendre énoncés en math

physique chimie ; faire des hypothèses

plus de temps pour étudier et réviser ; aide en math et physique

concentration en classe ; étudier maison ; bien tenir cahier ; aide en math

besoin de sécurité ; timide ; comprendre mieux ce que je lis et entend

plus d'autonomie

avoir des doutes au moment de poser des questions

math ; physique ; prendre la parole plus souvent ; être sûr de moi

math ; français grammaire

cas spécial ; absent souvent ski ; rattraper ; comprendre

math ; organisation

comprendre énoncé problème ; math ; physique ; svt

math ; paragraphe argumenté ; anglais

math ; français orthographe ; mémoire histoire

math physique

comprendre les énoncés de math

math ; physique ; explications méthodes

organisation du travail maison

physique ; prendre des notes

refaire ce que je n'ai pas compris

ANNEXE 1 : Cinq situations

SITUATION 1 : LIRE ET COMPRENDRE UN ENONCE DE PROBLEME

(15 MINUTES)

Enoncé:

On plie une feuille de papier en deux, puis de nouveau en deux, puis de nouveau en deux, etc. Quelle est l'épaisseur obtenue après 10 pliages ? 50 pliages ? 100 pliages ? Les valeurs numériques seront données en km, sous forme scientifique.

Données :

- épaisseur de la feuille de papier : $1,0 \times 10^{-4}$ m.
- dimension de la feuille de papier : 21 cm X 21 cm
- distance Terre-Lune : environ $3,8 \times 10^5$ km.

Expliquez ce que vous avez compris ou non du problème (sans nécessairement répondre aux questions posées)

Indiquez les moyens que vous avez utilisés, ce que vous avez fait, pour essayer de comprendre.

Indiquez ce qui vous a éventuellement posé problème.

SITUATION 2 : LIRE ET EXPLOITER UN TEXTE

(15 MINUTES)

Après lecture du texte ci-dessous encadré, rédiger à la manière de Proust en commençant par :

« Souvent, je me couche tard... »

Longtemps, je me suis couché de bonne heure. [...]

Ma seule consolation, quand je montais me coucher, était que maman viendrait m'embrasser quand je serais dans mon lit. Mais ce bonsoir durait si peu de temps, elle redescendait si vite, que le moment où je l'entendais monter, puis où passait dans le couloir à double porte le bruit léger de sa robe de jardin en mousseline bleue, à laquelle pendaient de petits cordons de paille tressée, était pour moi un moment douloureux. Il annonçait celui qui allait le suivre, où elle m'aurait quitté, où elle serait redescendue. De sorte que ce bonsoir que j'aimais tant, j'en arrivais à souhaiter qu'il vînt le plus tard possible, à ce que se prolongeât le temps de répit où maman n'était pas encore venue.

Marcel Proust *Du côté de chez Swan*

Reportez ici vos réponses

Indiquez les moyens que vous avez utilisés, ce que vous avez fait, pour répondre aux consignes.

Qu'est ce qui vous a éventuellement posé problème ?

Note : jugeant la situation 2 ci-dessus trop complexe, les collègues de lettres ont proposé celle qui suit.

SITUATION 2 BIS : LIRE ET EXPLOITER UN TEXTE

(15 MINUTES)

Consignes de travail se rapportant au texte ci-dessous :

- 1) Résumez ce texte en une phrase.
- 2) Quel est le but de Voltaire dans ce passage ?
- 3) Candide rencontre un ami, il lui raconte, à la première personne, ce qu'il vient de voir (10 lignes).

Candide, jeune homme élevé dans la plus grande innocence, à l'écart du monde, a été enrôlé de force comme soldat dans la guerre opposant les Bulgares et les Abares.

Il passa par-dessus des tas de morts et de mourants, et gagna d'abord un village voisin ; il était en cendres : c'était un village abare que les Bulgares avaient brûlé, selon les lois du droit public. Ici des vieillards criblés de coups regardaient mourir leurs femmes égorgées, qui tenaient leurs enfants à leurs mamelles sanglantes ; là des filles éventrées après avoir assouvi les besoins naturels de quelques héros rendaient les derniers soupirs ; d'autres, à demi brûlées, criaient qu'on achevât de leur donner la mort. Des cervelles étaient répandues sur la terre à côté de bras et de jambes coupés.

Candide s'enfuit au plus vite dans un autre village : il appartenait à des Bulgares, et des héros abares l'avaient traité de même.

Voltaire, *Candide ou l'Optimisme*, III (1759)

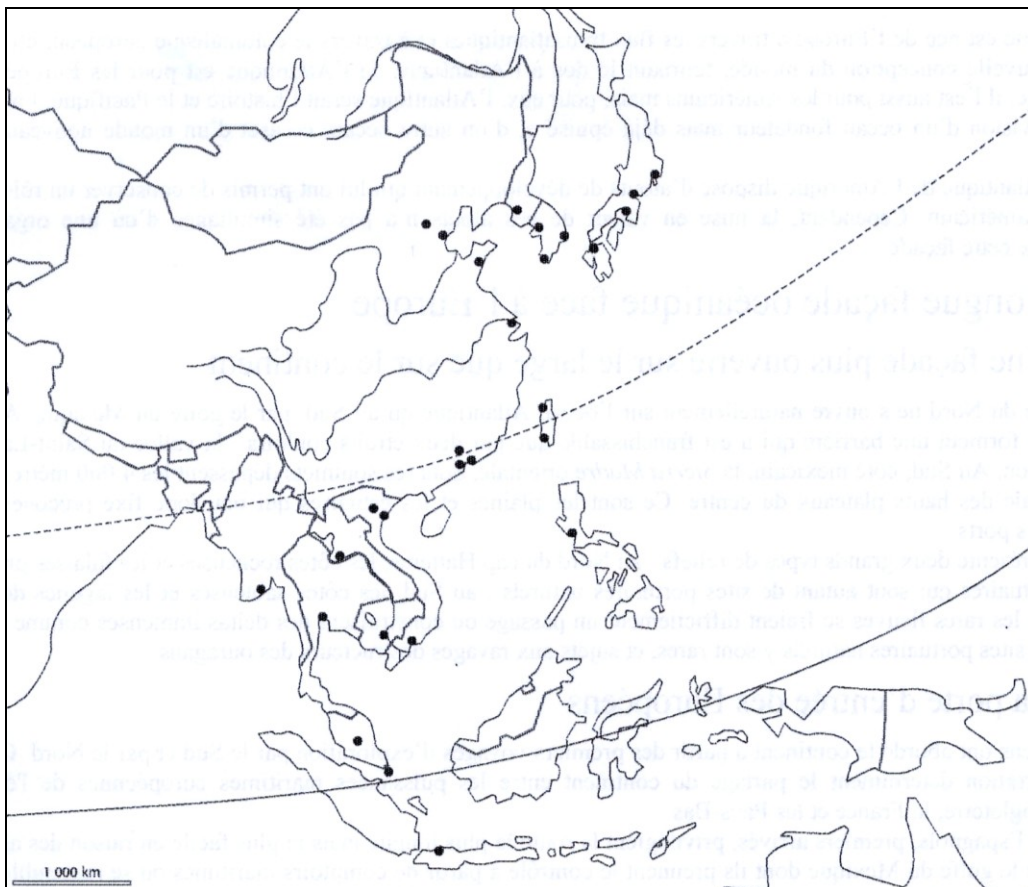
Reportez ici vos réponses

Indiquez les moyens que vous avez utilisés, ce que vous avez fait, pour répondre aux consignes.

Qu'est ce qui vous a éventuellement posé problème ?

SITUATION 3 : RECONNAITRE UN DOCUMENT

(15 MINUTES)



De quel type de document s'agit-il ?
Que reconnaissez-vous ?
(vous pouvez aussi écrire sur le document)

Qu'est ce qui vous permis de répondre ; pourquoi ?
Qu'est ce qui vous a éventuellement posé problème ?

SITUATION 4 : SE CONFRONTER A L'INCONNU

(15 MINUTES)

Kochany Stanisławie,

spędzam razem z Julienem super wakacje w Ameryce. Jesteśmy w Chicago.
Po drodze byliśmy na lotnisku w Paryżu i kupiliśmy gazetę po angielsku.
Lot był wspaniały. W Chicago jest dużo ludzi z całego świata.
Jemy często hamburgery i pizzę. Po drodze do Francji chcielibyśmy odwiedzić Las Vegas.

Do zobaczenia w Polsce !

Pozdrowienia,

Ania i Julien



De quel type d'écrit s'agit-il ?
Que reconnaissez-vous ?
De quoi parle le texte ?

Qu'est ce qui vous permis de répondre ; pourquoi ?
Qu'est ce qui vous a éventuellement posé problème ?

SITUATION 5 : LIRE ET EXPLIQUER ORALEMENT

ECOUTER ET COMPRENDRE UNE EXPLICATION ORALE ; PRENDRE DES NOTES

(25 MINUTES)

Se réunir rapidement en groupe de 3 (1 MINUTE)

- Individuellement, lire le texte.
- Un membre du groupe (volontaire) explique oralement le texte aux autres
- Les autres prennent des notes par écrit
- Discussion sur les idées du texte

C'est dans l'acte même de connaître, intimement, qu'apparaissent, par une sorte de nécessité fonctionnelle, des lenteurs et des troubles. [...]

La science, dans son besoin d'achèvement comme dans son principe, s'oppose absolument à l'opinion. S'il lui arrive, sur un point particulier, de légitimer l'opinion, c'est pour d'autres raisons que celles qui fondent l'opinion ; de sorte que l'opinion a, en droit, toujours tort. [...] On ne peut rien fonder sur l'opinion : il faut d'abord la détruire. Elle est le premier obstacle à surmonter. [...]

Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit.

G. Bachelard

Résumez votre explication orale

Ou

Indiquez les notes que vous avez prises en écoutant l'explication orale

Avez-vous participé à la discussion ?

Indiquez ce qui vous a permis de faire l'explication orale et ce qui vous a posé problème

Ou

Expliquez ce qui vous a permis de prendre des notes et ce qui vous a posé problème

ANNEXE 2 : Questionnaire

AUTO - EVALUATION DE COMPETENCES

finisher	bronze	argent	or
----------	--------	--------	----

A) A partir de la situation 1 :

Lire un énoncé de problème				
Comprendre un énoncé de problème				
Construire un raisonnement				
Respecter le temps de travail demandé				

B) A partir des situations 2 et 5 :

Lire un texte				
Lire rapidement un texte				
Comprendre une consigne de travail écrite				
Comprendre un texte				
Rédiger				

C) A partir des situations 3 et 4 :

Se confronter à l'inconnu				
Utiliser des repères connus				
Faire des hypothèses				

D) A partir de la situation 5 :

Se mettre efficacement en petit groupe de travail				
Exposer oralement une explication				
Mémoriser				
Entendre une explication orale				
Comprendre une explication orale				
Prendre la parole				
Participer au travail dans un petit groupe				
Questionner oralement				

BESOINS

De quoi avez-vous besoin pour réussir en classe de Seconde ?

¹ M. Grangeat (coordonnateur) : *La métacognition, une aide au travail des élèves*, ed. ESF, coll. Pédagogies, 1997

² P. Perrenoud : La place de l'analyse du travail réel en formation initiale : transposition et dispositif
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_28.html

³ P. Meirieu : Différencier, c'est possible et ça peut rapporter gros. In *Vers le changement... espoirs et craintes. Actes du premier Forum sur la rénovation de l'enseignement primaire*. Genève : Département de l'instruction publique, 1995

⁴ P. Meirieu, *Faire l'école, faire la classe*, ed. ESF, 2004.

⁵ M. Develay, *De l'apprentissage à l'enseignement*, ed. ESF, 1992

⁶ Page du site web du ministère du travail :
<http://www.travail-solidarite.gouv.fr/informations-pratiques,89/fiches-pratiques,91/formation-professionnelle,118/le-bilan-de-competences,1073.html>

⁷ P. Perrenoud, in *Vie pédagogique*, n° 112, septembre-octobre 1999, pp. 16-20.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_14.html

⁸ R-V. Joule, J.-L. Beauvois : *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, ed. PUG, 1987

⁹ P. Perrenoud, *Le métier des élèves leur appartient. Le travail scolaire entre prescription et activité réelle*, in *Éducateur*, n° 4, 1er avril 2005, pp. 26-30