

L'accompagnement personnalisé : une ouverture possible ?

Chronique d'une expérience.

Partie 2 : expérimentations et résistances

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

Au moment où j'écris ces lignes le premier trimestre d'Accompagnement Personnalisé (A.P.) s'achève. Mon propos est ici de faire partiellement le point sur nos essais, d'interpréter quelques une de nos expériences, de mesurer les écarts *entre le dire et le faire*¹.

« Nous tromper dans nos entreprises c'est à quoi nous sommes sujets : le matin je fais des projets et le long du jour des sottises. »

Voltaire,
Memnon ou
la sagesse humaine.

« Je crois que [la] notion de "résistance" est absolument centrale dans l'acte pédagogique : l'autre, l'élève, l'adulte en formation, résistent toujours légitimement à mon projet de les éduquer, c'est-à-dire de vouloir et de décider leur bien à leur place. »

P. Meirieu.

Avec la première séance d'Accompagnement Personnalisé¹, en septembre 2010, nous avons planté le décor : il s'agit d'impliquer l'élève dans son parcours de réussite par la formulation progressive de ses propres désirs et de ses besoins concrets. Comment faire ?

1) Structures

Pour la période septembre-octobre nous avons mis en place des ateliers imposés qualifiés de « méthodologiques ». Les contenus de ces ateliers répondent à certains des besoins les plus fréquemment formulés lors de la première séance évoquée plus haut². Pour les élèves ces ateliers imposés donnent de la clarté à l'organisation initiale, tout en permettant de dissocier les classes constituées. Par affichage les groupes sont définis chaque semaine et les salles attribuées. Pour nous accompagnateurs (encadré 1) cette situation d'expérimentation est relativement déstabilisante puisqu'elle sort du cours ordinaire, du cadre habituel. Nous résistons naturellement au changement. Mais la répétition des ateliers avec des groupes successifs d'élèves permet de tester, de repérer les difficultés et de faire évoluer les activités proposées.

Dans la période suivante, après les congés de Toussaint, nous avons remodelé les ateliers imposés, introduit un atelier *orientation*, animé par le conseiller d'orientation psychologue, un atelier *citoyenneté* animé par le conseiller principal d'éducation, ainsi que des ateliers de besoins, à la carte. Les élèves qui ne participent pas aux ateliers imposés s'inscrivent à l'avance à ces ateliers de besoins en exprimant leurs demandes.

Les deux types d'ateliers (encadré 2) sont conçus à l'opposé des groupes de niveaux. En effet les ateliers méthodologiques sont imposés à tous les élèves sans référence à leurs acquis ; les ateliers de besoins se constituent sur la base du volontariat de chaque élève et de ses demandes.

Dans ce qui suit je propose des exemples, des éléments d'analyse de cette première étape et nos interrogations actuelles.

Encadré 1 : accompagnateurs.

Je dois lever tout de suite l'ambiguïté des termes « accompagnateur » ou « animateur » : je les utilise comme termes génériques pour éviter de me répéter quant aux statuts des intervenants : conseiller principal d'éducation, professeurs, conseiller d'orientation psychologue. Nous intervenons les uns et les autres dans le cadre de nos missions et compétences propres et nos savoirs disciplinaires sont à l'œuvre en permanence dans ces activités. Il ne s'agit donc en aucun cas de définir une nouvelle fonction ou un nouveau statut et il est hors de question que certains puissent considérer l'accompagnement personnalisé comme une activité subalterne.

¹ Cette première séance est présentée et analysée dans les Cahiers d'Economie et Gestion n°108 (p. 10-16).

² Ibid. p. 13 ; par exemple, parmi les besoins exprimés on retrouvait fréquemment « méthode de travail », « prise de notes », « argumentation », « comprendre et rédiger » et aide dans les différentes disciplines.

Encadré 2 : organisation du premier trimestre.

Septembre - Octobre

Ateliers méthodologiques imposés :

- Elabore une fiche de cours (math et physique-chimie),
- Prendre des notes ; argumentation,
- Rédiger en mathématiques,
- Gérer l'information (CDI),
- Méthodologie en anglais,
- Méthodologie en espagnol,
- Comparaisons linguistiques.

L'inscription aux ateliers est imposée aux élèves et les groupes permutent d'une semaine à l'autre. Les listes d'inscription et les salles sont affichées à l'avance.

Novembre – Décembre

Ateliers méthodologiques imposés :

- Gérer l'information,
- Méthodologie en anglais (pratique de l'oral),
- Méthodologie en espagnol (lecture de l'image publicitaire),
- Comparaisons linguistiques et traductions,
- Orientation,
- Citoyenneté.

Ateliers de besoins « à la carte » : pour ces ateliers les élèves s'inscrivent à l'avance en formulant leurs demandes.

- math (2 ateliers),
- français (2 ateliers),
- physique-chimie (1 atelier),
- histoire-géo (1 atelier).

2) Un exemple d'atelier méthodologique : la fiche de cours.

N'ayant pas contribué aux autres ateliers j'analyserai uniquement celui intitulé « la fiche de cours ».

La prescription d'apprendre le cours est usuelle. Mais comment fait l'élève ? Quelles tâches concrètes effectuer, quels outils utiliser ? L'objectif de l'atelier n'est pas de donner un modèle, une technique clé en main. Il s'agit de suggérer des pistes pour que chaque élève puisse se fabriquer ses propres outils, acquérir de l'autonomie en apprenant à travailler avec le manuel et autre document, en se passant alors de l'enseignant. Sur un thème donné la fiche de cours est un « résumé », réalisé par écrit à l'aide des notes de cours, du manuel, des travaux divers effectués. La production d'un résumé oblige à reconstruire les connaissances abordées pour extraire les points de repère essentiels, les exemples pertinents. Elle permet de révéler les acquis comme les difficultés et les incompréhensions. Je suppose que cet outil peut être utilisé dans des champs disciplinaires très divers.

Dans l'atelier proposé (encadré 3), la « méthodologie » est étroitement associée aux contenus de savoir, en l'occurrence en mathématiques ou en sciences physiques, et au vécu scolaire des élèves depuis le début de l'année. La première consigne fait appel à la mémoire émotionnelle individuelle qui accompagne et renforce la mémorisation des connaissances. La confrontation dans un petit groupe et la contrainte de réaliser collectivement une affiche (encadré 4) va inciter à creuser les contenus, à questionner le thème traité. Nous avons observé très souvent la tentation pour les élèves de rester en surface et d'éviter la difficulté. L'animateur doit alors insister, auprès de chaque groupe, sur la nécessité d'illustrer le contenu par des exemples et de préciser les questions éventuelles. L'affiche réalisée est forcément très inachevée. Peu importe, on n'attend pas des élèves une production aboutie mais la mise en marche d'une réflexion méthodologique. La présentation orale dépasse rarement la simple lecture de l'affiche ; pour l'animateur c'est le moment d'inviter à préciser, reformuler, questionner et aussi de solliciter les questions ou les avis des autres élèves. En aucun cas il ne s'agit de juger, critiquer ou évaluer. Ces phases de travail successives sont des prétextes pour faire évoluer la réflexion. La dernière phase de discussion a une fonction métacognitive³, de retour réflexif sur le déroulement de l'atelier, sur ses objectifs et sur l'expérience de chacun.

Il faut aussi faire avec la résistance légitime des élèves à nos projets éducatifs.

Encadré 3

Méthodologie pour le travail personnel.

Un outil : LA FICHE DE COURS.

Durée : 2 heures

Matériel :

Manuel et cours de mathématiques ou manuel et cours de physique-chimie

Pour les travaux individuels : carnet de bord (chaque élève dispose d'un cahier personnel pour l'A.P.)

Papier affiche, feutres, scotch

Les élèves sont répartis en deux groupes :

Mathématiques d'une part,

Physique-chimie d'autre part.

1) Individuel : 10 minutes

Quels étaient les premiers thèmes traités en mathématiques ou en physique-chimie depuis la rentrée ?
Ecrire vos souvenirs (thèmes puis détails du thème) et classer.

facile compris	moins facile moins bien compris
-------------------	------------------------------------

2) Groupes de 3 : phase 1 10 min.

Mise en commun ; enrichissements ; chacun complète sur son carnet de bord d'A.P.

3) Groupes de 3 : phase 2 40 min

En complétant avec le cours et le manuel, en illustrant avec des exemples, réalisation d'une AFFICHE [paper-board et feutres].

Contenus principaux	Compétences utilisées	Questions et difficultés
------------------------	--------------------------	-----------------------------

4) Affichage et présentation : 40 min

Chaque groupe présente oralement son affiche ; questions et commentaires des autres et des animateurs.

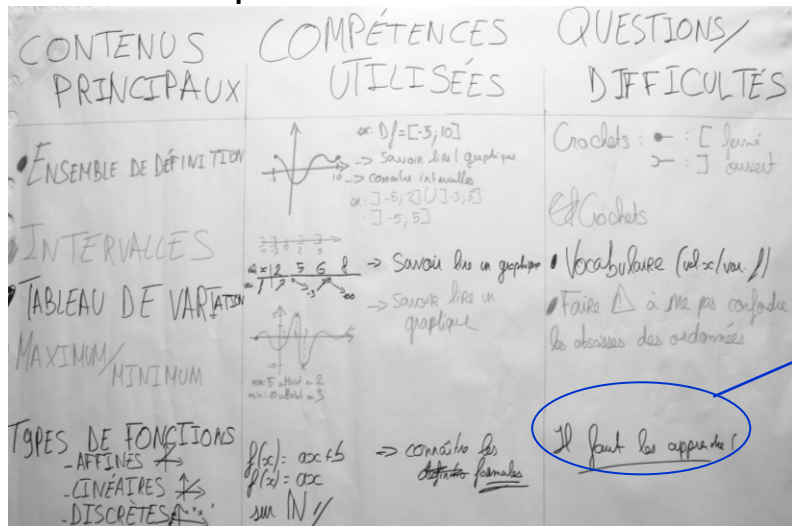
5) Métacognition : 10 min

Vécu de la séance ; discussion.

³ Ibid. p. 11 ; référence à M. Develay, *De l'apprentissage à l'enseignement*, ed. ESF, 1992.

Les affiches font apparaître les préoccupations les plus fréquentes des élèves : la maîtrise du formalisme et des modes de calcul (notation scientifique des nombres, racines carrées...), la connaissance du vocabulaire technique (abscisse et ordonnée, fonction affine et linéaire, nucléon, proton, neutron...), la lecture d'un graphique, la manipulation d'une relation littérale telle que la définition de la vitesse : $v = d/t$, etc. L'intérêt de l'atelier, pour les élèves comme pour les accompagnateurs, est aussi de se rendre compte du fait que les difficultés évoquées précédemment sont largement partagées.

Encadré 4 : exemples d'affiches réalisées.

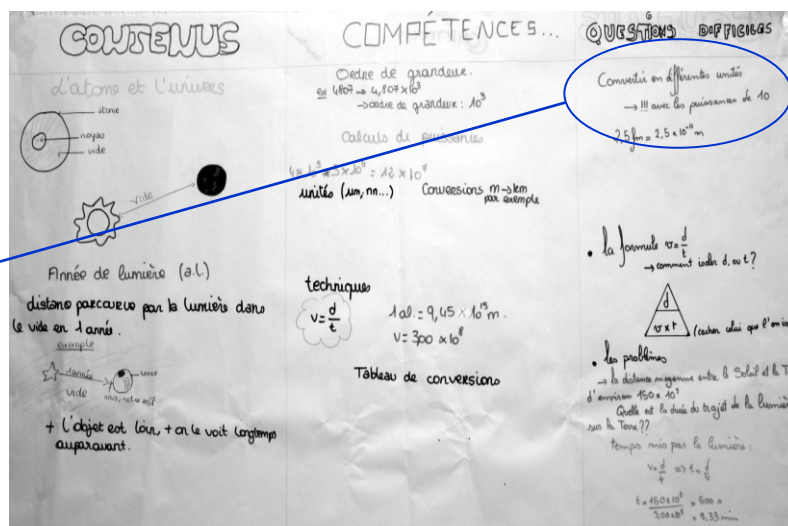


Une affiche en mathématiques

"Il faut les apprendre"

Il faut les apprendre

Une affiche en physique



Convertir en différentes unités : attention aux puissances de 10 !!!

Convertir en différentes unités
→ !! avec les puissances de 10
 $2,5 \text{ km} = 2,5 \times 10^3 \text{ m}$

L'ensemble des élèves a participé à cet atelier, mais comment en mesurer l'effet ? Je pense que l'évaluation est illusoire à court terme. De plus il faut accepter la **résistance** des élèves à nos projets éducatifs comme le souligne P. Meirieu⁴ (encadré 5).

Encadré 5 : résister pour apprendre.

« Je crois que cette notion de "résistance" est absolument centrale dans l'acte pédagogique : l'autre, l'élève, l'adulte en formation, résistent toujours légitimement à mon projet de les éduquer, c'est-à-dire de vouloir et de décider leur bien à leur place. Il ne désire jamais au bon moment ce qui est programmé dans l'apprentissage, il n'apprend pas véritablement de la manière dont je lui enseigne, il dispose de représentations qui font obstacle à la compréhension de ce que je veux lui enseigner, il n'entre pas dans ma manière de penser, ses expériences sont différentes des miennes et il ne met pas les mêmes choses sous les mêmes mots. Et puis, il aimerait bien décider lui-même de sa propre éducation et son "projet personnel" se heurte bien souvent au projet que nous avons pour lui. Mais s'il pouvait décider lui-même de sa propre éducation c'est qu'il serait déjà éduqué ! »

⁴ P. Meirieu, in <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/entretienmethodes.pdf>.

3) Atelier de besoin : un pas de plus.

L'un des objectifs des ateliers de besoins est d'amener les élèves à se repérer et à formuler leurs demandes, aussi bien pour la mise au point ou l'approfondissement des contenus disciplinaires que pour l'organisation de leur travail. Le plus souvent ces demandes sont vagues, générales : si elles étaient précises et claires le travail serait déjà bien avancé. L'accompagnateur est tenté de « *refaire le cours* » concerné, de réexpliquer, ce qui risque d'être improductif. Au contraire il s'agit de susciter un effort d'explicitation et de reconstruction des connaissances, d'être à l'écoute pour repérer les éléments qui font blocage à la compréhension. Ce type d'atelier est praticable pour des groupes suffisamment restreints, de l'ordre de huit élèves. Evidemment par rapport au fonctionnement du cours classique les repères s'estompent puisqu'il s'agit de répondre, parfois dans une certaine improvisation, aux besoins des élèves. Il faut avoir sous la main une panoplie d'outils permettant d'aborder les demandes de façon réactive. Dans cette perspective on ne peut pas faire l'économie des moyens de la formation et de la concertation.

Plusieurs groupes d'élèves demandaient un travail sur les atomes. J'ai utilisé la forme du problème sans question (encadré 6) bien approprié aux domaines scientifiques. Comme la réalisation de fiches de cours, c'est aussi un outil utilisé par certains de mes collègues d'économie-gestion. La consigne est de fabriquer des questions pertinentes, et leur réponse, à partir d'une situation suffisamment complexe.

Dans le cas présent j'ai pu mesurer combien une « formule » peut faire obstacle à la compréhension si elle n'a pas été construite et ne repose pas sur une représentation explicite, conjuguée à un vocabulaire maîtrisé. En l'espèce il s'agit de l'expression approximative de la masse d'un atome en fonction de celles de ses constituants : $m = (A - Z) m_n + Z m_p$. C'est un obstacle insurmontable si on se place en position d'exécutant qui *applique la formule*, posture assez commune dans l'enseignement des sciences. J'ai pu mesurer également à quel point la notation scientifique des nombres pouvaient anesthésier le raisonnement de certains élèves.

Une « formule » peut faire obstacle à la compréhension si elle n'a pas été construite et ne repose pas sur une représentation explicite.

Encadré 6 :

Exemple de PROBLEME SANS QUESTION sur le thème des atomes (composition et masse).

L'eau (que l'on peut aussi appeler oxyde de dihydrogène, hydroxyde d'hydrogène ou acide hydroxyque) est un composé chimique. Sa formule chimique est H_2O , c'est-à-dire que chaque molécule d'eau se compose d'un atome d'oxygène entre deux atomes d'hydrogène. Dans un litre d'eau à l'état liquide il y a environ $3,5 \times 10^{25}$ molécules.

Indications : 1_1H ${}^{16}_8O$

masse approximative des nucléons :

$$m_p \approx m_n \approx 1,67 \times 10^{-27} \text{ kg}$$

$$\text{masse de l'électron : } m_e = 9,1 \times 10^{-31} \text{ kg}$$

Consignes :

- 1) Individuel : lecture et formulation de questions par écrit
- 2) Groupes de 2 : élaboration d'un énoncé de problème à partir de la situation
- 3) Echanges entre groupes
- 4) Mise en commun (animation tableau)
- 5) Individuel : élaboration du corrigé du problème.

Personnellement ces situations me permettent de me rendre compte de la diversité des blocages, qui s'expriment plus facilement dans le cadre de l'A.P. que dans le fonctionnement ordinaire de la classe. De plus on peut réaliser que ce qui nous paraît évident ne l'est pas du tout pour beaucoup d'élèves. Par exemple les rôles respectifs et les propriétés de la multiplication et de l'addition ne sont pas vraiment établis en classe de Seconde.

4) Interrogations actuelles

Comme le remarque P. Perrenoud⁵ (encadré 7), tous les éléments de la situation pédagogique ne peuvent être facilement explicités et analysés rationnellement. Dans le métier d'enseignant, comme dans d'autres domaines, la transparence totale est non seulement impossible mais aussi dangereuse et totalisante. C'est ce qui fait sans doute la solitude habituelle du métier et la limite du fonctionnement des équipes pédagogiques. En tout cas nous abordons la rentrée de janvier avec plus d'impensés et d'interrogations que de certitudes.

Encadré 7 : agir dans le cadre d'une rationalité limitée.

« Cette cécité [impossibilité de saisir tous les éléments] empêche de donner sa juste place à ce que Mireille Cifali (1996) appelle une "intelligence du vivant", Carbonneau et Hétu (1996) une "intelligence professionnelle", ce que d'autres nomment la métis, bref ces facultés ou compétences qui nous permettent d'agir même lorsque les conditions d'une action entièrement rationnelle ne sont pas réunies. La rationalité voudrait en effet qu'on puisse "mettre sur la table" tous les éléments de la situation, pour peser le pour et le contre. Or, dans la vie réelle, tout n'est pas sur la table, faute d'être pensé ou d'être dit. Tous nos mobiles, tous nos enjeux ne sont pas avouables, fût-ce à nous-mêmes. La peur, le pouvoir, la séduction, la ruse, la violence symbolique, l'ennui, le désordre, l'évaluation, le bricolage, l'improvisation, l'injustice, le cynisme, le désespoir sont des réalités avec lesquelles flirte constamment le métier d'enseignant. »

- Faut-il s'orienter vers un fonctionnement « tout à la carte » ?

Les élèves et leurs délégués expriment une certaine opposition aux ateliers imposés : « ces ateliers ne servent à rien si on n'y va pas volontairement ». La résistance des élèves à ce nouveau type d'activité sans évaluation se manifeste par de l'absentéisme qu'il faut combattre. C'est aussi vrai pour les ateliers de besoin, qui supposent des initiatives de la part des élèves, que pour les ateliers imposés. Nous sommes attentifs à cette difficulté mais conscients aussi que l'organisation pédagogique n'est pas une affaire démocratique entre enseignants et élèves. La participation des élèves à la définition de la structure ne changerait rien. C'est une illusion démagogique.

Je pense qu'un fonctionnement « tout à la carte » évoluerait vers le soutien ponctuel, la préparation du prochain contrôle, l'aide aux exercices et devoirs, la redite des cours, l'étude encadrée ... Certes ces éléments de soutien ne sont pas à rejeter. Mais, si on s'y limite, on risque de s'enliser dans l'utilitarisme immédiat et pauvre, peu propice à la prise d'autonomie des élèves et à l'exercice de la métacognition évoquée plus haut. De plus sur une séance de deux heures j'ai encore pu constater que la concentration sur le travail personnel se détériore rapidement et qu'un groupe d'élèves trouve d'autres sujets de discussion !

- Faut-il s'orienter vers un fonctionnement de soutien sur indication des enseignants ?

Il paraît normal de solliciter l'avis des collègues de seconde sur la situation individuelle des élèves dans les différentes disciplines. Nous ne l'avons pas fait jusqu'à présent. Là encore je pense qu'il faudra prendre en compte ces avis mais sans s'y limiter. On évoluerait alors vers la pratique des groupes de niveau dont j'avais montré les limites et les dangers dans l'article précédent : la constitution de groupes de niveau à partir des constats d'échec commun à certains élèves, risquerait de cristalliser de façon quasi irréversible les représentations du genre « je suis nul en math ».

⁵ P. Perrenoud, *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, ed. ESF, Paris, 1996.

- **Comment faire évoluer les ateliers ?**

Avant les congés de fin d'année j'avais proposé d'aborder les réalités et l'organisation du travail personnel qui est une source fréquente des difficultés scolaires⁶ (encadré 8). Les pistes sont les suivantes :

- expression individuelle et mise en commun des expériences personnelles (méthodes utilisées, difficultés rencontrées) ;
- repérage individuel des temps de travail, d'activités diverses et de loisirs ;
- organisation personnelle d'un planning concret, pour la semaine suivante, à partir des travaux prescrits et non prescrits par les professeurs.

Encadré 8 : à la maison...

« [...] l'échec scolaire tient pour une grande part à l'ignorance que l'école entretient par rapport aux questions méthodologiques. L'enseignant renvoie habituellement "à la maison" des acquisitions fondamentales qui déterminent vraiment la réussite scolaire: apprendre une leçon, faire un brouillon, confectionner un exposé, réviser un contrôle, organiser son temps, se fixer des objectifs, être capable de les évaluer ».

D'autres idées sont à mettre au point. Par exemple une collègue de lettres propose une activité concernant les implicites des consignes et leur compréhension. Nous nous interrogeons également, sur la mise en place d'entretiens personnalisés. Nous sommes là encore confrontés aux limites de nos compétences. Une réflexion partagée, une formation sérieuse, ne serait vraiment pas de trop !

Peut-on enseigner ce que l'on ignore ?

- **Quelles postures pour les accompagnateurs ?**

Les membres de l'équipe sont intervenus jusqu'à présent dans le cadre de leur champ disciplinaire dans la plupart des situations. La possibilité et la légitimité de *sortir du cadre de notre discipline* posent problème. Ceci m'évoque en particulier la situation du « maître ignorant » analysée par J. Rancière⁷ : *« L'expérience de J. Jacotot permet de penser que le processus d'apprentissage n'est pas un processus de remplacement de l'ignorance de l'élève par le savoir du maître mais le développement de l'élève lui-même... »*. Peut-on, comme le montre Joseph Jacotot en 1818 (révolutionnaire exilé et lecteur de littérature française à l'université de Louvain), enseigner ce que l'on ignore ? Voilà un nouvel axe de travail qui mériterait selon moi d'être expérimenté, justement dans le cadre de l'accompagnement personnalisé. Et j'ajoute *seulement* dans ce cadre, sinon certains pourraient bien y trouver une justification pour faire faire n'importe quoi à n'importe qui, dans divers domaines...

J.C.M.

⁶ P. Meirieu, in http://innovalocal.ac-paris.fr/innovatio/innovatio_1/enquete/tutorat.htm.

⁷ J. Rancière, *Le maître ignorant*, Fayard, Paris, 1987.