

PANORAMA DE L'AIDE INDIVIDUALISÉE

Éléments pour un état des lieux

L'importance relative du nombre d'échecs à l'issue de la seconde générale et technologique ou en seconde BEP semble bien peu compatible avec les perspectives de poursuite d'études qu'ouvrent les conseils de classe de troisième. Un large consensus rassemble les équipes sur la réalité de la rupture que constitue, pour l'élève, le passage du collège au lycée. Changement de lieu, changement de rythme, passage de la pré-adolescence à l'adolescence, sont autant de perturbations structurelles difficilement évitables. D'autres, en revanche, peuvent être davantage anticipées. Elles tiennent d'abord au décalage entre ce que les professeurs de seconde considèrent généralement comme devant être acquis à l'issue du collège (connaissances, méthodes de travail, comportement) et la réalité constatée. Nous aurons de nombreuses occasions d'évoquer de nouveau cette question complexe qui est au cœur de toutes les actions de remédiation engagées. Mais au-delà, affirment les enseignants, les difficultés rencontrées par les élèves sont aussi la conséquence d'un « travail personnel insuffisant », qu'il faut comprendre ici essentiellement au sens de « travail hors la classe » : de nombreux élèves, au collège, obtiennent des résultats, malgré tout acceptables, en ne fournissant, sur ce point, que le minimum exigible.

Lycée Montgrand, Marseille
Académie de Marseille

Dans les lycées, la plupart des équipes se rejoignent pour mentionner l'importance décisive, pour la réussite des élèves, de la qualité et de la quantité du travail hors la présence du professeur ; ils jugent également que, dans ce domaine, le seuil d'exigences y est significativement plus élevé qu'au collège. Il est vrai que le niveau et la nature de ce seuil ne font pas, loin s'en faut, l'objet d'un consensus. Des différences importantes s'expriment, selon les disciplines, ce qui n'a rien d'anormal au demeurant et même parfois (ce qui est moins banal) à l'intérieur d'une même discipline. Une équipe de ce lycée s'est attachée à cerner cette question du « travail personnel ».

[...] Au cours des mois de février et mars 1998, une enquête concernant les professeurs fut mise au point, diffusée et dépouillée. Ce questionnaire devait dresser un état des lieux et permettre de définir la notion de travail personnel, de quantifier le travail exigé et le travail obtenu et, enfin, d'indiquer comment il était évalué. De cette enquête il ressort que tout travail effectué par l'élève apparaît comme personnel à 37 % des professeurs s'il est imposé par l'enseignant, à 33 % des professeurs s'il est proposé comme facultatif, à 30 % s'il relève de la seule initiative de l'élève.

L'attente moyenne des enseignants, en termes de temps consacré au travail personnel, est de l'ordre de 50 % de l'horaire des cours (soit 15 heures hebdomadaires) avec des variations importantes selon les disciplines. Ce travail personnel, axé essentiellement sur des pratiques classiques (leçons, exercices d'application ou révisions pour contrôles) est tout naturellement évalué quantitativement à travers le score aux épreuves qui en constituent la finalité. La tendance générale est à déplorer soit son insuffisance quantitative soit son faible rendement, par manque de méthode ou de motivation. En tout état de cause, les enseignants s'accordent à regretter la part croissante que le suivi de ce travail personnel accapare dans l'ensemble des tâches pédagogiques, au détriment, souvent, de pratiques plus intéressantes ou plus enrichissantes pour l'élève et le maître. La lourdeur des programmes et des effectifs est fréquemment avancée pour expliquer la difficulté que l'on trouve à gérer efficacement le travail personnel de toute une classe.

[...] Un compte rendu détaillé de ce questionnaire a été mis au point, soumis à la réflexion des enseignants et commenté auprès des élèves. Il développe en marge des données de l'enquête, par un jeu d'annotations, un ensemble d'observations et suggère quelques pistes propres à faire évoluer une situation qui, de l'aveu de nombreux collègues, paraissait peu brillante [...].

Ainsi s'impose la nécessité d'aider et d'accompagner l'élève dans son passage d'un cycle à l'autre. Il existe, à cette étape de la scolarité des élèves, un hiatus qu'il est utile d'explorer en profondeur. Quelques équipes se sont consacrées à cette tâche, en préliminaire à l'expérimentation proprement dite. Elle a été d'autant plus utile qu'elle a conditionné, pour une large part, le choix des moyens pour remédier à ces difficultés.

Essai de typologie des élèves en difficulté

Lycée Blaise-Pascal, Rouen

Académie de Rouen

L'équipe a conduit, pendant deux ans, une étude sur les élèves de seconde qui se destinent aux filières technologiques avec le couple d'options Technologie des systèmes automatisés-Productique. Cette population constitue un groupe particulièrement hétérogène. L'étude porte sur les pratiques pour traiter les problèmes de ces élèves. Elle est complétée d'une quinzaine d'études de cas. De tout cela, on se proposait de tirer un certain nombre de propositions qui seraient soumises, pour validation ou amendement, à différents experts des domaines abordés. Il ne s'agissait donc que d'un travail théorique et non pas d'activités devant élèves. C'est seulement à l'issue de ce travail, s'il débouchait, comme on pouvait l'espérer, sur des propositions intéressantes, que l'équipe passerait à la pratique.

[...] Nous avons au lycée, depuis déjà de nombreuses années, une politique assez élaborée pour l'encadrement et le suivi des élèves, en particulier de ceux qui sont en difficulté : réunions parents/professeurs dès la rentrée ; réunions des professeurs principaux par niveau, avant les vacances de novembre ; réunions individuelles parents/professeurs après les conseils de classe du premier trimestre ; entretiens individuels pour les élèves en difficulté : élèves/parents/professeur ou professeur principal ou conseiller principal d'éducation et/ou conseiller d'orientation-psychologue, etc. Néanmoins, nous sentions qu'il était nécessaire de nous interroger davantage sur ces pratiques, compte tenu d'un certain nombre d'échecs cuisants chaque année, en particulier en seconde (peu nombreux mais particulièrement graves).

[...] À un certain moment de ce travail de réflexion, les difficultés sont devenues importantes par rapport à l'objectif poursuivi. En effet, les résultats de notre étude étaient le plus souvent tout à fait conformes à l'idée que nous nous faisons de l'origine des problèmes des élèves ; nous avons donc le plus souvent eu l'impression que l'échec, pour les élèves pour lesquels nous avons constaté de très graves difficultés, était programmé, et que la relative réussite, pour ceux qui avaient des problèmes moins importants, l'était également.

Nous devons à la fin de notre étude, soit élaborer de nouvelles propositions pour traiter des problèmes de ces élèves, ou bien nous contenter de modifier telle ou telle de nos pratiques, ou même conclure que nous ne pouvons guère faire mieux.

[...] Il nous a été très utile de participer à un forum dans lequel nous avons demandé l'intervention d'un psychologue pour aborder les problèmes liés aux difficultés psychologiques des adolescents dans le contexte scolaire.

L'origine de cette demande correspond à l'une des difficultés majeures à laquelle nous nous heurtons depuis au moins un an : comment déterminer la marge de manœuvre que nous avons dans notre comportement vis-à-vis des élèves en grande difficulté psychologique, élèves qui, par ailleurs, ne présentent pas nécessairement de déficit intellectuel ? Autrement dit, dans quelle mesure l'institution peut-elle prendre en charge, mieux que nous ne le faisons déjà, le traitement d'un malaise dont, pour l'essentiel, les causes réelles nous échappent ? Nous ne pouvons cependant, en face de telles situations, adopter une attitude purement scolaire puisque d'une façon évidente ces jeunes manifestent, et particulièrement en classe, une difficulté psychologique certaine.

À la suite de ce forum, nous avons, de façon quasi unanime, décidé de travailler avec les conseillers d'orientation-psychologues de façon plus étroite, pour ce qui concerne les élèves en grave difficulté, que nous ne le faisons précédemment. Cela pose quand même un problème dans la mesure où tous les conseillers d'orientation-psychologues n'ont pas nécessairement une formation de psychologue (en particulier pour les plus anciens conseillers).

La condition facilitante la plus marquante est l'intérêt évident porté par tous les membres du groupe au thème d'étude retenu. Le principal obstacle est évidemment le temps qui, pour diverses raisons conjoncturelles, nous a souvent manqué. Un autre des obstacles rencontrés est lié au fait que notre étude devait avoir une dimension statistique, s'agissant de l'ensemble des quatre classes étudiées, et qu'aucun de nous n'avait de formation nous permettant d'élaborer une méthode efficace de travail. Nous avons donc tâtonné beaucoup pendant les premières réunions pour arriver à déterminer un ensemble de critères et décider de la façon d'utiliser les résultats de l'ensemble de l'enquête.

L'objet de notre étude, les élèves en difficulté, est banal. Chacun des éléments de cette étude (incidents disciplinaires, absences, redoublements, entretiens individuels avec les élèves choisis, etc.) l'est aussi. En revanche, conduire cette réflexion de façon approfondie, systématique et complète sur les éléments d'analyse choisis, l'est moins ; travailler sur ce sujet avec l'ensemble des personnes qui, à un moment ou à un autre, s'occupent de ces élèves, mais n'ont jamais l'occasion de discuter ensemble de ces mêmes élèves constitue réellement une innovation : cela permet de collationner l'ensemble des approches qu'on peut avoir des élèves en difficulté. C'est d'ailleurs sur ce point que, sans doute, nos conclusions sont les plus intéressantes. Il est difficile de savoir comment notre action a été perçue puisqu'il ne s'agissait que d'un travail de réflexion ; en revanche, dès cette fin d'année, la rentrée a été préparée en allant beaucoup plus loin dans la définition du rôle du professeur principal et de chacun autour de celui-ci, des exigences de comportement et de travail qui doivent être annoncées aux élèves en début d'année ; cela est nouveau, au moins par rapport aux habitudes de d'établissement. Il faut

réfléchir davantage à la nécessité d'avoir recours, après information du professeur principal, du conseiller principal d'éducation ou du chef d'établissement, aux différents intervenants possibles (conseiller d'orientation-psychologue, assistante sociale, médecin scolaire...) en cas de difficulté.

Ces annonces et ces recommandations faites en assemblée générale au moment de l'information sur la réforme des lycées, des conseils d'enseignement, du conseil d'administration, ont été globalement bien, voire très bien, accueillies. C'est surtout à l'issue de l'année prochaine et après une observation précise de la marche de l'établissement (au plan pédagogique) qu'une vraie évaluation pourra être faite. On peut cependant déjà conclure que tous les participants, à un moment ou à un autre, ont commencé à modifier leurs propres pratiques au fur et à mesure qu'était explicité un certain nombre de réflexions concernant le sujet de notre étude.

I. Accueillir les secondes... dès le collège

Les premiers signes inquiétants peuvent se manifester dès le collège : difficulté de choisir une orientation en cohérence avec ses goûts et ses résultats scolaires, prégnance des stéréotypes de la réussite. Le lycée est encore loin. On en parle, bien sûr, mais les conseils et avertissements à son sujet restent abstraits. L'absence de projet personnel clair est un phénomène massif, persistant ; tout semble occulté au profit de ce qui reste, aux yeux de nombreux collégiens, l'objectif principal pour ne pas dire exclusif : le passage en seconde. Ce changement de statut, de collégien à lycéen, avec de nouveaux espaces à conquérir et la reconnaissance qui en est attendue, est vécu comme une étape importante par les adolescents. Hélas, chacun connaît l'abîme qui peut séparer le désir légitime d'accéder au lycée et la mise en œuvre des moyens pour y parvenir, puis pour y réussir. La motivation n'est pas un effet automatique de l'aspiration et elle revêt de plus en plus rarement un caractère spontané. En prenant acte de cette évolution, de nombreuses équipes concluent à la nécessité d'accompagner les jeunes dans la *construction de leur projet d'orientation*. Certaines font même de cette construction un *préalable* à une bonne entrée en lycée. La question de l'orientation relève bien sûr d'une autre réflexion, mais sa mention persistante montre bien la place qu'elle occupe dans le suivi des élèves de seconde.

Au-delà, les aptitudes exigées au lycée pour suivre dans de bonnes conditions (quantité de travail réclamée, compétences attendues en matière d'écoute, de rapidité d'exécution, de prise de notes, de maîtrise rédactionnelle, de capacité à hiérarchiser, d'autonomie...) constituent autant d'obstacles à franchir. Le caractère transversal des savoirs et savoir-faire, bien souvent implicite de surcroît, ne favorise guère leur traitement spécifique et systématique. C'est pourquoi des équipes de collège et de lycées s'efforcent, ensemble, d'identifier plus précisément ces exigences pour permettre une bonne transition vers le second cycle ou même pour éviter que des élèves ne s'orientent dans une voie qui ne leur convient pas (dans cette configuration le rôle des chefs d'établissement est déterminant). Une autre approche, complémentaire de la précédente, consiste à confronter la didactique de disciplines différentes en s'efforçant d'identifier les exigences communes.

Liaison collège/lycée en établissement expérimental

Collège-lycée expérimental, Hérouville-Saint-Clair
Académie de Caen

Cet exemple est atypique : dans la structure pédagogique exceptionnelle (cité scolaire) de cet établissement sont scolarisés des élèves de la sixième à la terminale. L'expérience n'en est pas moins intéressante

par les problèmes qu'elle révèle. Cet établissement a modifié la répartition des cycles, en anticipant celle effectuée par le ministère de l'Éducation nationale en 1997, dans les collèges. Les élèves sont répartis en trois cycles : le cycle d'observation de la sixième à la quatrième, le cycle de détermination, troisième et seconde, et le cycle des examens, première et terminale.

Le cycle troisième/seconde est apparu de façon évidente comme le cycle charnière, celui des années de « tous les dangers » ou de toutes les possibilités, bref, des années de crise. C'est pourquoi l'accent a été mis particulièrement sur ces deux niveaux qui d'habitude sont coupés, psychologiquement et géographiquement – le lycée est coupé du collège, séparant ainsi troisième et seconde – de manière artificielle, puisque les élèves sont les mêmes et que seuls deux mois séparent le moment où ils sont en troisième de celui où ils entrent en seconde.

Quatre objectifs ont été fixés à cette expérimentation [...] : informer et responsabiliser les élèves de troisième, les tirer vers le haut ; limiter les redoublements, concentrer des moyens importants sur ce cycle où se joue, pour l'essentiel, l'avenir des élèves ; prendre en compte la sensibilité particulière des élèves de 14-15 ans.

Les élèves de troisième et de seconde ne sont pas nécessairement « adaptés » au niveau de classe dans lequel ils sont inscrits : il faut donc créer un système souple qui permette à un élève de revoir les bases, de se remotiver ou au contraire d'anticiper des apprentissages. De même ils n'ont pas toujours un niveau équivalent en français, en mathématiques et en anglais (les trois disciplines qui ont participé à l'expérimentation).

[...] L'hypothèse de travail est qu'un système souple d'enseignement, faisant alterner le groupe classe de référence (la troisième) et des groupes mixtes troisième/seconde, permet d'apporter des réponses aux problèmes posés par la rupture entre les deux cycles. Le principe qui permet aux élèves de choisir, à certains moments de la semaine ou de l'année, tel ou tel parcours d'enseignement fait partie de la culture de l'établissement. Il est considéré comme fondamental pour que les élèves soient acteurs de leur formation, comme on le revendique souvent.

Dès l'ouverture du collège-lycée, en 1982, il était prévu, dans certaines disciplines, des plages d'enseignement modulaire regroupant des niveaux différents (des sixièmes/cinquièmes, des quatrièmes/troisièmes ou encore des secondes/premières/terminales...). Ainsi des élèves de seconde et de première ont pu s'inscrire à un module de neuf heures de philosophie sur la mort ou sur l'éducation. De même, lors des semaines interdisciplinaires ou à projet qui sont instituées deux fois par an pour tout l'établissement, les élèves peuvent s'inscrire dans des ateliers regroupant des niveaux de classe différents ou bien ils peuvent choisir entre plusieurs parcours de formation possibles, chaque parcours proposant des activités similaires.

Cette *culture du choix* et du groupe est présente à d'autres moments de l'emploi du temps des élèves, comme l'aide au travail ou encore les « ateliers », proches de ce qu'on appelle ordinairement les activités péri-éducatives. Les disciplines programmées dans l'emploi du temps hebdomadaire étaient enseignées par classe, comme partout ailleurs.

Dès 1988, plusieurs tentatives d'enseignement en parallèle du français en seconde et en première ont été faites. Elles ont été étendues aux quatrième/troisième de 1991 à 1993. À partir de ce moment, les élèves, éventuellement conseillés par les professeurs, ont pu choisir tel « module » ou telle « valeur » dans le programme de français, indépendamment de leur classe. Pour que ces parallélismes existent, les enseignants de français ont été amenés d'une part à organiser autrement le programme, à le « découper » en valeurs, d'autre part à élaborer un contrat matière pour les élèves.

Ces diverses tentatives ont, sous l'impulsion d'une collègue de lettres, poussé l'équipe à passer le cap, difficile, de l'extension de ce fonctionnement aux troisième/seconde en français, mathématiques et anglais. De nombreuses discussions ont alors eu lieu, particulièrement en français et en mathématiques, sur la cohérence des programmes de troisième et de seconde, sur leur compatibilité et leur congruence. Ces problèmes n'ont pas encore été résolus si ce n'est par la mise en place de l'alternance, toutes les sept séances environ, des classes et des groupes mixtes troisième/seconde.

Cette expérimentation d'un enseignement en parallèle dans trois disciplines s'accompagne, on l'a vu, d'une modification des cycles : les élèves de troisième/seconde se retrouvent ensemble pour différentes activités, en particulier pour l'heure et demie hebdomadaire de « bilan » qui rassemble deux groupes de tutorat, soit près de vingt-cinq élèves, avec les deux tuteurs. [...]

À la fin de chaque année scolaire, un bilan est effectué, à la fois par des sondages auprès des élèves et auprès des enseignants et par des discussions en équipe entière. Personne ne remet en cause, dans ses grandes lignes, le système expérimenté.

Des liaisons troisième/seconde plus classiques

Plus modestes dans leurs ambitions, les expériences qui suivent ont permis de concrétiser d'autres formes de liaison troisième/seconde.

Collège Camille-Claudé et lycée Jean-Monnet, Vitrolles
Académie d'Aix-Marseille

Dans ce premier cas, il s'agit d'un échange de professeurs entre un collège et un lycée. Les « intervenants » souhaitent développer leurs connaissances concrètes des programmes des deux classes, sérier les difficultés du passage en seconde (en mathématiques) pour faire évoluer mutuellement leur enseignement et, plus généralement, décloisonner les deux établissements grâce à une réflexion sur leurs pratiques mutuelles.

À la rentrée 1996, après des années de contacts informels, des réunions entre professeurs de mathématiques de seconde du lycée et de troisième des collèges du secteur ont été organisées. Soutenue par les inspecteurs et sous l'égide de la MAFPEN, cette coordination a travaillé durant deux ans.

L'idée d'une concrétisation de cette liaison troisième/seconde à travers un échange est apparue au cours d'une réunion du groupe en mai 1997. Il s'agissait qu'un professeur de troisième au collège Camille-Claudiel prenne une seconde du lycée, alors qu'un professeur de seconde prendrait une troisième au collège. [...]

Les « intervenants » souhaitent faire évoluer leur enseignement dans le sens d'une meilleure liaison, fissurer la cloison entre les deux types d'établissement. [...] Il existe manifestement un fossé entre le niveau d'une troisième et celui d'une seconde (plusieurs fois, les 50 % meilleurs d'une troisième donnent une classe de type différent). [...] Chez des collègues de lycée, il n'y a pratiquement plus de réflexions du type « qu'apprennent les élèves au collège ? », mais au contraire un début d'analyse sur les forces et les faiblesses du nouvel élève de seconde. La liaison troisième/seconde favorise au lycée la compréhension de modes d'apprentissage de l'élève-type de collège.

Collège Jean-Moulin et lycée Marcelin-Berthelot, Toulouse
Académie de Toulouse

Ici cinq établissements sont impliqués. L'action est centrée sur des échanges de pratiques et un suivi coordonné des élèves entre les enseignants de quatre collèges et d'un lycée. C'est l'occasion, pour les professeurs, d'analyser leurs pratiques, de mettre en évidence les notions les plus difficiles pour les élèves, de rechercher des pistes de travail interdisciplinaires. L'accent est mis sur la recherche de moyens propres à adapter les enseignements à l'hétérogénéité des élèves et les remédiations aux difficultés qui résultent du passage du premier au second cycle.

Dans le cadre d'une recherche sur la communication et le suivi des élèves, une expérience singulière a été menée sur la liaison troisième/seconde entre le lycée et les quatre collèges de son secteur de recrutement. Cette recherche a été proposée parce qu'il existait déjà des rencontres informelles entre ces établissements à l'occasion de visites ou de stages accompagnés d'élèves de troisième pour préparer leur orientation. Cette liaison s'est organisée autour d'un échange de pratiques pédagogiques entre enseignants des deux cycles, accompagnée d'une amélioration du suivi des élèves. L'objectif était d'essayer de réduire les difficultés d'adaptation que l'on observe à l'entrée en seconde. [...] Pour l'enseignant, le temps passé à gérer une classe en tant que groupe social est une charge supplémentaire et une perte d'énergie. Canaliser l'écoute, responsabiliser chacun par rapport à l'autre peut pénaliser la réussite scolaire d'autant plus que certains ont du mal à manipuler la langue, élément essentiel d'analyse et de synthèse. Le manque d'autonomie peut créer des difficultés, notamment sur le plan de l'organisation des connaissances. Il apparaît dès lors nécessaire de chercher les moyens pour mettre en place des stratégies efficaces. L'analyse du *cahier d'évaluation* s'avère être un bon outil pour mesurer les compétences et identifier les lacunes. Elle est profitable dans la mesure où des problèmes récurrents, comme le manque d'organisation, les difficultés de lecture et de synthèse ont été reconnus, recensés, classés et définis.

Cette préoccupation entraîne tout naturellement une approche et une réflexion communes sur l'orientation. Un redoublement est-il plus profitable en troisième ou en seconde ? Le taux de réorientation après la classe de seconde pose des interrogations sur la scolarité antérieure mais également sur l'adaptation au rythme des études en lycée. Il faut aider l'élève à devenir acteur de sa formation et de son orientation.

[...] Les élèves ont de plus en plus de difficultés à écouter, à fixer leur attention. Ils travaillent irrégulièrement. Cela nuit à l'assimilation des connaissances et à l'apprentissage des méthodes. Le problème aujourd'hui n'est pas seulement de savoir comment on enseigne mais ce qu'on enseigne. D'où la nécessité de travailler ensemble afin d'analyser, de réfléchir, d'élaborer des projets, des démarches et des consignes communes. Suivre les élèves en seconde, c'est aussi discuter des programmes, actualiser les connaissances, échanger des pratiques professionnelles, des expériences, [...] c'est échanger sur l'évaluation, les compétences exigibles, la continuité des apprentissages, l'évolution d'une discipline et des pratiques pédagogiques, la nécessité d'un plan de formation commun.

Lycée Georges-Brassens, Villeneuve-le-Roi
Académie de Créteil

Dans cet établissement, trois professeurs poursuivent, depuis 1996, deux expérimentations engagées en classe de troisième et de seconde pour identifier et réduire les discontinuités dans la transition entre les deux cycles. Ce travail concerne l'algèbre élémentaire. Il vise à permettre aux élèves une construction ou une reconstruction des compétences algébriques attendues.

[...] Notre travail s'inscrit dans l'étude des problèmes des transitions dans le système éducatif qui sont souvent accompagnées de ruptures auxquelles les différents acteurs sont plus ou moins sensibles. [...] Ces années d'expérimentation ont mis en évidence la difficulté à transformer des instruments de recherche en instruments d'enseignement : problèmes de coût (temps et mise en œuvre des outils d'analyse), problèmes de niveau d'analyse (trop microscopique). Cela nous aura néanmoins permis de dégager les étapes nécessaires pour négocier la transition entre deux cycles.

Nous avons fait l'hypothèse que les difficultés des élèves ne sont pas seulement dues à leur niveau en mathématiques mais aussi à des décalages entre les savoirs et savoir-faire attendus. Nous nous sommes intéressés plus particulièrement à la transition dans le domaine de l'algèbre élémentaire. Ici se noue la construction, en mathématiques et ailleurs, de compétences indispensables partout, en particulier, « lire », « trier et interpréter des données dans différents registres de représentation », « conjecturer puis élaborer une démarche », « produire des écrits dans différents registres de représentation et des justifications », « conclure ».

À partir des expérimentations menées, nous avons tenté de dégager des étapes nécessaires pour négocier les problèmes de transition entre deux cycles ¹.

1. On trouvera une description complète de ces étapes en annexe 1.

Pour illustrer notre propos nous décrivons, dans l'exemple qui suit l'organisation et la gestion d'une séance de module en seconde.

Repérer le fonctionnement des élèves

Nous utilisons l'évaluation nationale de seconde. Les exercices des rubriques « Travaux numériques et algébriques » et « Fonctions ; statistiques » constituent des tests diagnostics. Il suffit de les compléter par quelques exercices pour recouvrir l'ensemble des exercices du domaine algébrique et permettre ainsi le repérage du fonctionnement des élèves en algèbre élémentaire. Cette démarche permet de limiter la durée du diagnostic et de définir des profils pertinents d'élèves.

Pour le thème d'une séance de module, nous choisissons les situations en fonction des critères suivants : les contextes mis en jeu (numérique, géométrique, algébrique, concret) ; le choix dépend des points d'appui repérés chez les élèves et des points à aborder ; la forme de l'énoncé (ouvert/fermé) et des questions posées (une ou plusieurs étapes, avec implicites ou non) ; la nature de l'activité à déployer pendant la résolution (application, recherche de stratégie, conjecture puis preuve, interprétation de résultats, analyse d'erreurs, etc.).

Organisation et gestion de l'hétérogénéité

Dans le cas d'une séance abordant la généralisation et la preuve, la démarche utilisée est la suivante : la composante d'analyse « Rationalité » est utilisée pour découper la classe en deux groupes (un groupe qui utilise l'outil algébrique pour prouver, un groupe qui ne l'utilise pas). Si la grande majorité des élèves n'utilise pas l'outil algébrique pour prouver, on choisit alors la manipulation formelle comme autre composante d'analyse (un groupe à manipulation formelle correcte, un groupe à manipulation formelle incorrecte). La répartition en groupes homogènes de quatre élèves est effectuée à partir du croisement des modes de fonctionnement correspondant à deux composantes d'analyse, par exemple ici, type de rationalité (R) et type de conversion (C) :

Type de rationalité	Type de conversion			
	C1	C2	C3	C4
R1	X			
R2		X	X	
R3			X	X

Le fonctionnement de chaque élève est codé comme un couple (Ri, Cj).

(R1, C1) : utilisation correcte de l'outil algébrique et conversion algébrique correcte.

(R3, C3) : mobilisation de l'outil algébrique, les règles de conversion utilisées étant incorrectes.

(R2, C2) : utilisation d'exemples pour prouver, la conversion étant correcte.

(R2, C3) : utilisation d'exemples pour prouver, les règles de conversion utilisées étant incorrectes dans l'articulation entre le registre du langage naturel et le registre des écritures numériques.

(R3, C4) : mobilisation de l'outil algébrique, la conversion étant abrégative.

Ce travail expérimental pendant trois années consécutives a permis de faire émerger les potentialités et les limites du dispositif mis en place. La démarche utilisée pour construire une progression apparaît pertinente et efficace : appui initial sur un diagnostic des connaissances mathématiques, ici algébriques, pour définir les profils d'élèves puis de classe, les contenus mathématiques à travailler, ainsi que la démarche de construction des situations (analyse *a priori*/analyse *a posteriori*), et la gestion des situations. Les limites apparaissent liées essentiellement au coût de conception et de mise en œuvre du dispositif.

Collège Denys-Puech, Saint-Geniez-d'Olt
Académie de Toulouse

Voici un autre exemple d'action fondée sur une collaboration active de collègues des deux cycles du second degré. Pour améliorer l'information des élèves de troisième sur les formations et les établissements d'accueil du département de l'Aveyron, trois ateliers pédagogiques inter-établissements ont été créés, qui associent les professeurs principaux et les conseillers d'orientation-psychologues, en partenariat avec les proviseurs. Cette action concerne six collèges, neuf lycées, l'inspection académique, les directeurs de centres d'orientation et d'information (CIO) et le Centre départemental de documentation pédagogique (CDDP).

En Aveyron s'est constitué depuis 1993 un réseau d'établissements autour du Dispositif d'information sur l'orientation à distance des élèves de troisième (DIODE 3), associant six collèges, quatre CIO et le CDDP. Il a permis de nouer des liens entre ceux-ci et, au-delà, avec les lycées du département. Ce dispositif résulte d'un besoin caractérisé par une ruralité très marquée, une région montagnarde, des difficultés de transport et de communication qui s'ajoutent aux implications financières communes à tous les collèges.

En partenariat avec le CIO, le CDDP, le conseil général et certains lycées des bassins de l'Aveyron, une liaison téléphonique multipoints (audioconférence) est installée entre les différents établissements, avec pour particularité une communication directe d'élèves à élèves. Chaque séance, d'une durée de quarante-cinq minutes, est préparée par le visionnage d'une cassette qui suscite les questions des élèves de troisième à leurs camarades de lycée.

DIODE 3 fournit non seulement une information sur les lycées, mais, plus globalement, ouvre des pistes sur l'orientation ; DIODE 3 permet une mutualisation de l'expérience acquise par chaque établissement en cette matière ; il apporte donc une solution partielle au problème des distances entre les établissements ; il contribue à l'éducation à l'orientation et permet de sortir d'une orientation uniquement déterminée par les offres ou les contraintes de proximité.

Le noyau des établissements participant à cette organisation s'est vite stabilisé. Ce dispositif a, dans un premier temps, donné satisfaction aux élèves et aux professeurs, mais après quelques années de fonctionne-

ment, il a montré ses limites. Il fallait poursuivre les échanges engagés depuis longtemps entre les établissements en les formalisant pour affermir la dynamique de réseau d'établissements. La création d'un Atelier pédagogique inter-établissements (APIE) à la rentrée 1996, sur la formation des professeurs principaux des classes de troisième de collèges et des professeurs de seconde a engendré une prise en charge plus efficace de l'orientation des élèves. Les échanges au sein de l'APIE ont rompu l'isolement des enseignants lié à la ruralité de leur établissement. Il fallait permettre aux différents acteurs de l'orientation de ne plus se sentir isolés dans leur pratique pédagogique ; ces acteurs pouvaient enfin partager leurs expériences et leur vécu grâce au travail en équipe.

La coexistence de ces deux structures, DIODE 3 et APIE n'a pas été sans générer, durant presque deux ans, une certaine ambiguïté qui résultait d'une apparente confusion des missions. Durant cette période, des conflits ont conduit à envisager un éclatement du groupe et un abandon du projet. Il a fallu, pour que celui-ci continue, que les participants soient convaincus de son intérêt, aussi bien pour eux-mêmes que pour les élèves. Un besoin évident est alors apparu : les enseignants de troisième ont souhaité pouvoir entrer en contact avec leurs homologues de lycées et réciproquement, autrement que par l'intermédiaire des professeurs principaux. C'est autour de ce besoin que s'est construite l'action de suivi des élèves de seconde définie comme une construction de passerelles dans le cycle d'orientation et de détermination formé par les classes de troisième et de seconde. Cette action a permis de réfléchir aux conditions de la réussite de l'orientation des élèves, non seulement en classe de troisième mais aussi en seconde, et plus généralement d'aborder l'adaptation des élèves à leur passage d'un établissement à un autre, le suivi des résultats, des acquis et des compétences.

C'est en tenant compte de ces éléments structuraux qu'ont été redéfinis les trois types d'action : DIODE 3, qui permet un dialogue entre les élèves de six collèges ruraux et les élèves des lycées du département, l'APIE, qui est axé sur la formation des professeurs principaux de troisième et enfin l'action innovante proprement dite, centrée sur le dialogue entre professeurs de troisième et de seconde.

L'intégration de ces trois structures a généré une connaissance plus large et plus riche des problèmes soulevés par la construction d'un projet d'orientation, et cela aussi bien par les élèves que par les professeurs. Si le collège termine à la rentrée 1998 sa transformation avant une réflexion de fond, le Collège de l'an 2000, le lycée pour sa part achève à peine la réflexion sur son devenir ; or pour pouvoir pleinement jouer leur rôle auprès des élèves, les professeurs ont besoin de s'appropriier ces changements et éprouvent très fortement la nécessité de se connaître, de connaître les lieux, les méthodes, les contenus des enseignements.

La méthode utilisée pour ces travaux est participative et volontariste. Les échanges sont libres, hors hiérarchie, et fédérés par un objectif prévu à l'ordre du jour. Ces rencontres permettent de structurer et de faciliter les relations entre enseignants des collèges et des lycées autour de la connaissance des programmes, de l'harmonisation des méthodes et de l'élaboration d'outils de liaison. Cette façon de travailler a permis

d'intégrer le renouvellement des personnels, de faire avancer le projet en gardant le dynamisme et l'enthousiasme des premiers jours.

Cette intégration a aussi favorisé l'émergence d'un groupe de pilotage pour assurer la coordination de l'ensemble des actions et des réflexions, pour les trois structures en jeu, tout en assurant la cohésion entre les multiples partenaires. Ainsi, nous avons pu nous connaître, faire en sorte de parler le même langage, appréhender le lieu de travail de chacun, éléments indispensables à la réussite du projet.

Aspect non négligeable, il semble que ce mode de travail et l'état d'esprit qui l'anime deviennent des leviers qui permettent de faire avancer la notion de bassin de formation, créant ainsi, à moyen terme, l'occasion d'un travail en synergie entre bassins (et non en concurrence), sur l'orientation d'une part, mais aussi sur les cartes de formations proposées par chacun : complémentarité et spécificité doivent y trouver leur compte.

Les moyens de communication utilisés devraient connaître des évolutions : actuellement le DIODE 3 repose essentiellement sur l'utilisation de l'audioconférence ; son remplacement par la visioconférence devrait être rapidement mis à l'étude, en partenariat avec le conseil général. La création d'une base de données sur le serveur académique et le développement de l'utilisation du courrier électronique sont également à envisager.

Le mode de fonctionnement adopté est un système d'animation tournant entre les établissements, afin d'éviter une prépondérance de l'un d'entre eux. Le projet de base prévoyait quatre réunions par an : deux en collège, deux en lycée. En pratique, deux réunions annuelles ont eu lieu, sauf lors de la dernière année scolaire où quatre ont été organisées. Au cours de celles-ci, les implications et les motivations de chacun ont été progressivement définies. Les lycées ont pris conscience de la nécessité d'un tel dispositif (par exemple, les proviseurs ont donné des ordres de mission à leurs professeurs pour qu'ils puissent assister à ces réunions).

La réflexion des personnels engagés dans l'action a porté sur trois axes principaux, regroupés dans trois ateliers : le premier sur les outils de communication entre établissements, le second sur l'implication disciplinaire de la liaison troisième/seconde et le troisième sur les conditions pour l'établissement d'un dialogue et d'un travail entre équipes pédagogiques de collège et de lycée ².

[...] Le travail s'effectuant dans des lieux différents permet aux protagonistes de découvrir les conditions de travail et de vie de chaque participant et par delà, de leurs élèves. L'idée que notre démarche pouvait revêtir un caractère exemplaire a structuré notre travail : combien d'efforts, combien de réunions n'ont servi qu'à refaire le monde ? Ici, les participants voulaient du concret et du communicable, un travail sur des situations réelles.

À partir du constat initial montrant que la séparation entre le collège et le lycée est solidement installée, une double interrogation s'est fait jour : celle du collège sur son propre travail et les effets induits au lycée et

2. On trouvera une description complète de ces ateliers dans l'annexe 2.

l'autre sur la prise en charge des élèves dans leur diversité et leur adaptation au second cycle. Le désir de cohérence entre les cycles sur le plan de la pratique pédagogique (en particulier la recherche de l'autonomie écrite et orale), en utilisant les évaluations de sixième et de seconde et les modules, doit aussi tenir compte de la réalité culturelle particulière de l'Aveyron et de l'isolement géographique des établissements.

Le principe de la rencontre conviviale est explicitement à la base de la démarche retenue. L'ensemble de l'équipe a pu déterminer plusieurs objectifs : les participants ont privilégié ce qu'ils avaient en commun, l'acte d'enseigner ; le travail sur l'orientation amène à un recentrage sur la pédagogie. Ils ont travaillé sur les différences et les complémentarités des participants, des cycles et des établissements ; ils ont accepté les remises en cause individuelles et collectives ; ils ont tenté d'intégrer la notion d'erreur comme un élément de formation et de progrès pour les élèves ; ils ont pu confronter les expériences et avoir des regards croisés, centrés sur l'élève (les professeurs, l'administration, le conseiller d'éducation apportant des points de vue différents).

Les effets de ces réunions s'exercent à plusieurs niveaux et d'abord sur l'élève : il faut lui apprendre à réfléchir sur lui-même, à ne pas réduire son autonomie à la capacité de restitution de ce qu'il vient d'apprendre ; il faut ensuite l'accompagner dans l'élaboration de son projet, ce qui implique d'autres pratiques pédagogiques en classe ; il faut enfin poser sur lui, pris dans sa globalité, un nouveau regard (pour les commissions d'affectations en BEP, évolution de l'examen des dossiers des élèves par la prise en compte de la motivation, des stages, du point de vue de l'équipe pédagogique par exemple). Il s'exerce ensuite sur les participants : il faut échanger pour changer, se positionner ou se repositionner par rapport à des pratiques, faire évoluer l'image du professeur seul dans sa classe. On doit accepter une démarche de professionnalisation avec une prise de distance et un recul par rapport au quotidien, cela pouvant (devant ?) déboucher sur la possibilité d'élaboration d'un référentiel du métier pris sous l'angle de la pratique quotidienne. On constate enfin l'effet sur l'établissement : l'auto-évaluation collective des pratiques de chaque enseignant met en avant la responsabilité de l'équipe. Le lycée peut affirmer son identité à l'intérieur d'un réseau pédagogique en liaison avec la réflexion sur le projet.

Nous avons considéré comme transférable le travail en réseau pédagogique (mutualisation des moyens et des idées), la démarche de partenariat entre les individus (sur le plan pédagogique, partenariat entre le professeur et l'élève, sur le plan de l'établissement, entre l'adulte et le jeune), la volonté de développer les capacités de réussite des élèves, des équipes pédagogiques et des établissements. L'ensemble de la démarche s'inscrit dans la durée sans laquelle il n'y a pas de professionnalisation possible. Cette démarche conforte, facilite la recherche et la mise en œuvre de nouvelles approches, elle développe le plaisir de travailler ensemble.

À la fin de notre travail, bien des questions se sont posées : comment faire vivre les outils produits dans le cadre de l'APIE ? Par exemple une fiche objectifs/savoirs attendus d'un élève entrant en seconde peut être uti-

lisée par des enseignants en troisième mais aussi par d'autres enseignants intervenant à un autre niveau. Comment maintenir le fonctionnement en réseau ? Comment définir des thèmes de réflexion précis ? Par exemple, comment favoriser l'apprentissage de telle compétence générale (prendre des notes, préparer une interrogation...) en troisième et en seconde ? Comment travailler une même notion disciplinaire de telle sorte qu'en seconde cela ne soit pas une répétition du cours de troisième ? Comment préciser, définir un cahier des charges minimal d'une production pour concrétiser les différentes réflexions ? Comment permettre la réunion de personnels différents selon le(s) thème(s) de travail retenu(s) ? Comment évaluer régulièrement la pertinence des dispositifs ou outils mis en œuvre par les enseignants ?

Au fil des rencontres une dynamique s'est créée. Elle a suscité chez les personnels impliqués le désir de prolonger la démarche. L'intérêt réside dans la mise en œuvre d'actions concrètes ; il s'agit d'inclure dans la pratique quotidienne les éléments de réflexion dégagés depuis deux ans. Le groupe se propose maintenant de prendre en compte le travail fait en collège sur l'élaboration du projet personnel de l'élève. Il organisera des rencontres des professeurs de collèges et de lycées en groupes restreints, au sein d'une même discipline (élaboration d'outils de travail tels que fiches d'objectifs ou fiches de présentation des options) ou sur le mode interdisciplinaire avec des fichiers de maîtres de stage ou des fiches de suivi des élèves et de leurs réussites ; on peut même imaginer des rencontres interpersonnelles entre professeurs de collège et de lycée avec un accueil réciproque dans les classes et échanges sur les pratiques. Ces actions seront inscrites au projet d'établissement pour permettre, par exemple, la prise en charge des frais de déplacement et leur intégration dans l'emploi du temps. Nous envisageons enfin de collaborer à la mise en place de stages de type II³ inter-établissements disciplinaires et interdisciplinaires.

3. Voir un exemple de ce type de stages dans l'annexe 2.

II. Reprendre confiance

Les actions que nous venons de décrire sont mises en œuvre pour tenter de prévenir certaines difficultés à l'entrée au lycée. Néanmoins, la prévention s'avère insuffisante ; souvent elle est même impossible à organiser du fait de la dispersion des établissements et des habitudes d'ignorance réciproque, conséquence de la séparation physique entre le premier et le second cycle. Les professeurs des classes de seconde témoignent de l'importance de l'écart entre leurs attentes et la réalité qu'ils vivent avec leurs élèves. À la lecture des monographies, on retrouve les mêmes observations : méthodes de travail absentes ou inadaptées, difficultés propres à certaines disciplines, absence d'intérêt pour certaines matières (quand ce n'est pas pour toute poursuite des études).

Que cette situation résulte d'un environnement qui a profondément changé depuis vingt ans et/ou de l'effet mécanique de la massification de la scolarisation en lycée, toutes choses contribuant à renforcer l'hétérogénéité croissante des nouveaux lycéens, il apparaît que les taux de redoublement ou de réorientation, à l'issue de la seconde, sont jugés inacceptables ; au vu de la diversité des problèmes rencontrés par les élèves, une aide plus individualisée s'impose alors comme moyen le plus direct et le plus efficace pour effectuer une remédiation ; cette manière de voir paraît bien constituer le principal élément déclencheur de la constitution puis de la mise en mouvement des équipes. Dans un premier temps, celles-ci recherchent les outils de cette remédiation et les moyens de leur mise en œuvre (nouvelle organisation du temps scolaire, formation...). Ces outils sont rarement originaux. La plupart ont été expérimentés il y a de nombreuses années déjà.

L'innovation ne réside donc pas dans les outils eux-mêmes ; elle se situe dans la manière dont les équipes s'en emparent, les adaptent à une situation locale et s'en servent comme d'un levier pour modifier, pas à pas, le regard qu'ils portent sur leur profession, sur les élèves et sur leurs pratiques.

Mise en confiance et remotivation

Lycée Lambert, Mulhouse

Académie de Strasbourg

L'idée de départ est d'assurer la continuité entre collège et lycée pour faciliter l'adaptation des élèves par l'intermédiaire d'un projet de classe où ils pourront avoir en face d'eux une équipe soudée, parlant le même langage, ayant les mêmes exigences ainsi qu'une écoute attentive et permanente. Pour cela, on utilise en lycée des méthodes qui ont fait leurs preuves en collège.

[...] La classe est constituée pour ce projet. Elle est hétérogène et regroupe des élèves ayant choisi diverses options. Ce projet d'aide est appliqué aux élèves qui en ont le plus besoin. Ceux-ci sont sélectionnés à partir de l'étude de la « fiche brevet », établie en quatrième et troisième du collège par les professeurs de toutes les disciplines, au moment des conseils de classe du troisième trimestre. Cette fiche très complète est le reflet des résultats et de l'aptitude au travail de chaque élève. Nous avons éliminé les très bons élèves, ceux, très rares, qui étaient particulièrement faibles, et retenu des élèves avec des appréciations positives pour leur attitude face au travail, réservant quelques places à des élèves redoublants et motivés. Les élèves ignorent que cette classe a été constituée de façon un peu particulière. C'est une classe hétérogène, avec un projet, comme d'autres ont un projet linguistique, scientifique ou artistique.

[...] Le premier jour de classe est un moment privilégié pour la présentation du dispositif d'accompagnement tout au long de l'année. Il faut expliquer la mise en place d'une demi-journée réservée aux modules de français, d'histoire et géographie, de mathématiques et au cours d'EPS pour un travail interdisciplinaire et différencié. Cette organisation de l'emploi du temps est particulière à la classe VIRGIDEMIA⁴. La composition des groupes de modules est revue périodiquement, en concertation, à la demande de l'un ou l'autre professeur en fonction des besoins des élèves. Les contraintes sont évidentes du côté des professeurs : un après-midi à géométrie variable – heures de module consécutives ou espacées, heures de concertation –, travail pluridisciplinaire au lycée ou en dehors du lycée (visite de la bibliothèque humaniste de Sélestat, réalisation par les élèves d'une monographie sur le nom de certaines rues de Mulhouse...). Les avantages sont certains : être sûr d'avoir pour l'équipe pédagogique de la classe un créneau horaire commun, pour les élèves, un après-midi de module sans « trou ». Les groupes modules sont réellement des groupes de besoins transversaux repérés par l'équipe pédagogique en concertation.

Ce premier jour de classe permet également de faire découvrir aux élèves un document d'aide à la réflexion personnelle qui va les accompagner tout au long des deux premiers trimestres. C'est un document « maison », adaptation de certaines fiches des « outils d'aide à la construction du projet personnel » par des professeurs du lycée. Il permet à l'élève de mieux se connaître et gérer son temps, son travail au lycée ou à la maison, de mieux s'évaluer par des échanges entre camarades ou avec un professeur. Ce premier jour, l'équipe pédagogique s'efforce d'harmoniser le calendrier des devoirs en classe au rythme d'un devoir au maximum par jour, pour permettre une meilleure évaluation. Enfin, elle prévoit un lieu et un moment pour les échanges et la concertation (expérimentation de l'heure de vie de classe).

La mise en place et le suivi de tous ces dispositifs appellent la reconnaissance du groupe classe. C'est une étape essentielle de notre projet. Comme les élèves découvrent à la rentrée un nouvel univers, ils retardent toujours la rencontre avec leurs nouveaux camarades et essaient de trouver leurs anciens repères. Cette phase d'adaptation doit être la plus courte

4. Il s'agit du nom de l'une des nombreuses fêtes qui « égayaient » la vie scolaire au début du XVI^e siècle à Sélestat. Elle consistait en une excursion en forêt à l'automne, pour y récolter des verges dont on devine l'usage.

possible pour que les élèves se mettent au travail au plus vite dans un cadre qui leur semble plus familier.

Dans cet esprit, dans les premières semaines de classe, le professeur de sciences de la vie et de la terre prend en charge l'organisation d'une sortie de trois jours sur le thème de l'approvisionnement en eau de la ville de Mulhouse. Tous les professeurs de la classe encadrent la sortie. Cette « retraite », deuxième temps de notre projet, est également une fête, une « excursion à la fin de l'été dans la forêt vosgienne ». Elle permet une première application de certaines des méthodes de travail, une éducation à la citoyenneté et une prise de responsabilité des élèves, ainsi qu'une meilleure approche de leurs relations avec les enseignants. Cette sortie est le prétexte pour présenter *in situ* une partie du programme de sciences de la vie et de la terre de seconde, ainsi que notre projet VIRGIDEMIA. Outre les études dirigées du soir en français, en mathématiques et en histoire et géographie, sont organisées les élections des délégués de classe et une première présentation des enjeux de l'orientation en fin de seconde.

Vers la fin du deuxième trimestre, une excursion dans la forêt jurassienne en hiver, donne aux élèves l'occasion d'expérimenter une approche différente de la vie scolaire, de mener une réflexion approfondie sur l'orientation. Le ski de fond a semblé à l'équipe éducative bien adapté aux objectifs poursuivis : c'est une discipline sportive complète, elle nécessite courage et humilité, elle développe le goût de l'effort. Ce sport, assez dur physiquement, est propice à la solidarité et facilite les relations. Même si cette activité est la principale, les élèves doivent également assurer un travail scolaire et donc veiller à une bonne gestion de leur temps. Des soirées sont réservées à la préparation des vœux provisoires d'orientation à partir du document « aide à la réflexion personnelle ». Ce séjour est organisé par le professeur d'EPS.

Ces actions qui favorisent la cohésion de l'équipe éducative et l'existence d'une vie de la classe, exigent en contrepartie une mobilisation importante des professeurs. Elles imposent une bonne préparation de la rentrée, une adaptation des emplois du temps et un contact permanent avec la conseillère d'orientation-psychologue et les parents. Leur adhésion est, en effet, un gage de réussite. C'est pourquoi, dès le début de l'année, ils sont informés de la teneur du projet et des relations régulières qu'ils vont avoir avec l'équipe pédagogique ; ils doivent comprendre l'intérêt des méthodes de travail proposées et prendre conscience de l'importance de leur rôle pour une orientation positive de leurs enfants.

« Contrat-assistance »

Lycée Jacques-Prévert, Pont-Audemer
Académie de Rouen

Le « contrat-assistance » s'inscrit dans la même problématique que l'établissement ci-dessus ; il favorise l'intégration, souvent difficile, des élèves en classe de seconde, dans un établissement plus grand, une structure différente, avec des exigences et des repères nouveaux.

[...] Le groupe se compose de cinq à sept élèves reconnus en difficulté à l'issue des conseils de classe du premier trimestre. Ce groupe est encadré par au moins un surveillant ou un professeur. Le responsable du groupe rencontre les élèves normalement une fois par semaine, durant une heure, dans une salle déterminée. Il peut se faire aider d'autres adultes, appartenant ou non au groupe. Les élèves peuvent le contacter à tout moment où son emploi du temps le permet.

On retrouve donc dans ces équipes des personnels autres que les enseignants. Les conseillères principales d'éducation (CPE), outre leurs interventions normales auprès des élèves du lycée, organisent le contrat-assistance et aident les élèves dans l'organisation de leurs études. Les documentalistes, l'assistante sociale, l'infirmière et les conseillers d'orientation-psychologues, enfin, travaillent en étroite relation avec les membres de ces équipes. Cela fait beaucoup de monde, mais présente aussi l'avantage, pour les élèves, de choisir leurs interlocuteurs en fonction de leur personnalité, des difficultés, de leur emploi du temps.

Dans la locution « contrat-assistance », le mot contrat suppose un engagement réciproque, volontaire et limité dans le temps. C'est d'abord un engagement de l'élève envers l'équipe. Les trois ou quatre premières séances sont obligatoires afin de mieux connaître ce qui est proposé. La participation suppose le respect du travail des autres et la volonté de ne pas quitter l'aide qui est offerte tant que l'on ne constate pas d'amélioration. Le conseil de classe du trimestre suivant permet de faire le point sur l'efficacité de la formule en liaison avec l'adulte responsable. En retour l'équipe s'engage à fournir une assistance à l'élève dans ses domaines de compétence et en fonction des demandes formulées. [...]

Une des originalités du contrat-assistance est due au fait qu'il est entièrement centré sur l'élève, et qu'il a une dimension psychologique très importante. Ce contrat est basé sur le constat que l'élève en difficulté, voire en échec, a très souvent une image très dégradée de lui-même, image à l'origine d'un cercle vicieux qui ne lui permet plus de savoir se (re)prendre en charge et le maintient dans sa situation d'échec.

Le contrat-assistance qui lui est proposé vise, en l'impliquant dans une démarche volontaire, à restaurer une image de lui-même plus positive, l'aide à se « retrouver », à comprendre ses difficultés et parfois y remédier. Enfin, il permet aussi à l'élève de faire le point entre ses capacités et ses aspirations, et l'aide donc à trouver la bonne orientation au cours de l'année de seconde.

Les personnels impliqués sont d'origine et de fonctions très diverses ; ils offrent ainsi une riche palette de compétences pour répondre aux besoins de ces élèves, besoins qui ne sont pas simplement disciplinaires ; une grosse partie du travail de fond repose sur l'écoute du jeune, quels que soient les problèmes qu'il rencontre. Ainsi, le contrat-assistance fournit un réel outil pour les élèves en difficultés repérés en début de seconde. Il ne permet pas de résoudre tous les problèmes (lacunes trop importantes, etc.), mais il privilégie l'aspect humain et l'implication volontaire du lycéen.

Une image positive de soi-même

Lycée Jacques-Marquette, Pont-à-Mousson

Académie de Nancy-Metz

Dans cet établissement, le travail de remédiation s'appuie principalement sur le besoin des élèves de se forger une image positive dans le processus d'adaptation aux exigences nouvelles de la classe de seconde. On lui montre que ses difficultés présentes (organisation et méthodes de travail, compréhension et communication, prise de note, apprentissage des leçons, expression écrite et orale, confiance en soi...) peuvent être surmontées par des activités en situation concrète où d'autres camarades suivent le même parcours. Ce tutorat permet de mieux s'adapter à la réalité des difficultés de l'élève en liant sa motivation, sa confiance et ses intérêts. Il le rend acteur de sa remédiation personnelle en participant à ces actions et il facilite la détermination de son projet personnel.

[...] La confiance de certains élèves peut être ébranlée par des années de collège un peu difficiles, par une orientation peu sereine, par un changement de statut lié à l'arrivée dans un nouveau lycée et par la hauteur des exigences. Dans un tel climat, l'élève fragilisé peut être conduit à faire l'amalgame entre difficultés scolaires et dévalorisation de la personne. C'est pour cela que nous pensons que toute action qui prend en considération la personnalité de l'élève et qui la valorise peut l'aider à reprendre confiance. C'est cette confiance retrouvée qui soutiendra sa motivation à fournir des efforts pour surmonter des difficultés passagères. [...] Les élèves, volontaires pour participer à ce travail d'aide individuelle, renseignent une fiche « bilan de début d'année » qui permet à chaque professeur de l'équipe de déterminer les modalités de son action. Cette aide poursuit deux types d'objectif. Des objectifs méthodologiques : organisation du travail, méthodes de travail, compréhension des énoncés, prise de notes et apprentissage des leçons, amélioration de l'expression écrite et orale. La seconde série d'objectifs concerne plus spécifiquement la motivation des élèves, leur confiance en eux et leurs intérêts. Ces objectifs sont complémentaires les uns des autres ; par exemple, une séquence d'expression orale au cours de laquelle un élève fait un exposé de cinq minutes sur un sujet de son choix, préparé à l'avance, et où les auditeurs renseignent une grille d'observation sur laquelle ils critiquent ce qu'ils ont entendu, est un bon moyen de développer la confiance en soi.

Il y a expression des besoins par les élèves, prise en compte de leurs attentes personnelles pour les aider à s'organiser dans leur propre vie scolaire. Les élèves ne perçoivent pas cela comme un cours supplémentaire mais comme une approche concrète de leur vie scolaire. Un point très positif : sur 184 élèves de seconde concernés et susceptibles de participer à l'action, 118 ont fréquenté ces séances d'aide individualisée ; parmi eux on trouve bien sûr des jeunes en difficulté mais aussi ceux qui obtenant de bons résultats viennent néanmoins avec un réel souci de s'enrichir.

La synthèse de six récits, relatés indépendamment par chaque professeur de l'équipe pour rendre compte de leur travail et de celui de leurs élèves, montre, de façon évidente, qu'il est essentiel de réintroduire, chez le nouveau lycéen, la confiance en lui pour le motiver et lui faire consentir les efforts nécessaires. Les professeurs évoquent différents cas d'élèves qui ont, grâce à ces actions, retrouvé confiance en eux : une, par exemple, qui par le biais de ces séquences parvient à réussir son adaptation à la classe, pourtant compromise par méconnaissance de ses possibilités de gérer sa propre vie scolaire ; une autre qui, ravie de servir de modèle, se met soudain à participer ; une troisième, élève redoublante, qui retrouve de l'intérêt à son travail malgré un début d'année peu profitable ; une autre enfin qui se métamorphose littéralement en s'appuyant sur son agressivité pour exprimer ses convictions et son envie d'être à l'aise devant les autres.

Lorsque les collègues des équipes pédagogiques confirment dans leurs remarques sur les bulletins trimestriels que ces élèves se sont comportés avec plus d'assurance en cours et que certains devoirs écrits ont révélé un certain mieux-être, on peut légitimement penser que ces actions de « remédiation-confiance » ont suscité une modification progressive des regards portés par les élèves sur eux-mêmes et sur les relations qu'ils entretiennent avec leurs professeurs. Tous les collègues engagés dans ces actions ont perçu l'aspect fondamental de ce facteur « confiance en soi ». À l'indispensable travail de dépistage des difficultés de l'élève, ils ont joint une recherche, pour l'élève, de ses propres possibilités d'expression. La révélation de comportements insoupçonnés et la remarquable ténacité qui les a accompagnés, montre qu'il y a matière à réflexion.

Les actions à entreprendre et les cadres à instaurer pour permettre l'expression de cette confiance sont multiples, mais ils devraient toujours chercher à réduire l'écart perçu par les enseignants entre leurs attentes et la réalité qu'ils vivent avec leurs élèves de seconde.

En LP, redonner confiance

Lycée Georges-Braque, Argenteuil

Académie de Versailles

L'action qui suit concerne les élèves entrant en BEP. Attitude de refus, blocage, indifférence, voire agressivité plus ou moins rentrée face à un changement de cap souvent non désiré sont fréquents. On traîne des pieds, on tape et on écrit sur les murs ! L'environnement est difficile, l'absence de références adultes, la dégradation générale freine l'enthousiasme ! Comment « recycler » ces élèves qui, selon leurs propos, ont le sentiment d'avoir été « mis à la poubelle » ? [...] Cette situation imposait de chercher un moyen original pour motiver ces élèves dès les premières semaines et leur redonner confiance. Leur arrivée en BEP devait s'éclaircir d'horizons pour que leur scolarité reprenne de la valeur.

[...] Nous avons créé un espace « Discussion, aide au projet, aide au développement personnel ». Aider différemment les élèves supposait de commencer par entamer un dialogue avec eux, en dehors des cours, pour comprendre l'origine de leur orientation et désamorcer leur hostilité. Moments privilégiés qui font redécouvrir de grands malaises propres à l'adolescence, accentués par des conditions de vie difficiles en banlieue (profonde solitude, manque de repères, méconnaissance totale, ou refus, des règles de vie en société). Inévitablement s'installe une sensation de rejet !

La première étape est exploratoire

Un professeur intervient, seul, et tente une remise en confiance par des actions en groupes restreints ; cela dure environ huit semaines. Pour ne pas ressasser l'échec passé, un trait définitif est tiré sur les expériences malheureuses dont on doit maintenant tirer profit. Il faut accepter la situation actuelle, arriver à comprendre ce qui a déclenché cette orientation et donc faire le point sur soi-même, sur son comportement, sur des aptitudes que l'on n'a pas développées ! Chaque élève apprend à mieux se connaître et à identifier ses compétences. Cette meilleure perception de soi et des autres passe par la recherche de ses points forts et ses points faibles.

Les discussions collectives peuvent être menées à bâtons rompus sur des thèmes les plus divers, sans hésiter à puiser dans tout ce qui pourra captiver l'auditoire : un fait d'actualité, des témoignages d'élèves extraits d'une conférence du professeur en sciences de l'éducation Bernard Charlot (université Paris-VIII), des commentaires du *Complexe du homard* de Françoise Dolto ou du débat télévisé de la semaine, d'entretiens d'embauche, des projections de cassettes du CDI (conflits, passages percutants de *La Loi du collègue*), jeux de rôles, simulation de situations, préparation du prochain conseil de classe, dédramatisation, bilan individuel, engagement personnel de l'élève : « je ne fuis plus devant telle difficulté », l'essentiel étant de susciter l'intérêt pour pouvoir aborder les faits ou les émotions à cibler lors de cette rencontre.

Un dossier-questionnaire sert d'introduction aux discussions. Les questions doivent, chaque année, être adaptées au nouveau groupe ; elles dépendent des connaissances, des possibilités d'investigation des animateurs et des domaines qu'ils se sont fixés. Certains guides « du lycéen, de l'étudiant, des parents, des candidats à l'embauche », les livres de tests, les documentations reçues en stages de formation peuvent nous aider à les formuler. Ce dossier porte sur la situation de chacun ⁵, sur la perception que l'on a de soi ⁶, sur la perception que les autres ont de soi, sur le comportement ⁷, sur les règles de vie dans l'établissement ⁸.

5. *Pourquoi suis-je venu en BEP ? Ce que je ressens ? J'évalue ma motivation...*

6. *J'apprends à mieux cerner ma personnalité. Je répertorie mes loisirs. Je connais mes points forts et mes points faibles...*

7. *Ce que j'aimerais changer.*

8. Discussion de règlements intérieurs d'entreprises fournis par les familles.

Deuxième étape : entretiens individuels

Le professeur, avec la documentaliste, organise des échanges planifiés et obligatoires ou spontanés (en cas d'urgence ou de rencontre fortuite des élèves). C'est le moment de l'écoute, du rappel de règles fondamentales de vie en société, de la négociation, des contrats... Un bilan de la situation est entrepris, on cherche à comprendre ce qui a déclenché cette orientation, on s'efforce de cibler puis de valoriser les capacités. On tente de faire accepter la situation telle qu'elle est, d'établir un contrat enseignant/apprenant « ce que chacun attend de l'autre... », pour arriver à l'image positive de soi (« je suis capable de... »), reprendre confiance, se sentir à nouveau en devenir. Enfin l'élève doit refuser que se réinstalle une fatalité de l'échec. Les espoirs doivent être cernés lucidement, en ajustant et en planifiant les efforts, en essayant de se projeter dans la vie à plus long terme.

Dès octobre, un premier projet, manuscrit, est esquissé. Essai revu, modifié et affiné (ou reconstruit) deux à trois fois avant le stage pratique de juin.

Pour consolider cette motivation nouvelle pour construire sa place dans la société, les élèves lancent une enquête « Qu'êtes-vous devenus ? » auprès des anciens. Elle leur permettra de constater que certains rêves (accéder au milieu médical, au monde de la presse...) abandonnés à l'entrée en BEP Secrétariat, pourront de nouveau être poursuivis grâce aux études envisageables au-delà du BEP ou du baccalauréat professionnel. Beaucoup d'anciens du lycée professionnel semblent satisfaits des bases qu'ils ont acquises durant ces deux années et considèrent ce passage comme un point de départ salutaire.

On finit, en général, par obtenir l'adhésion de tous avec l'acceptation de se remettre en question, de revoir son comportement et d'essayer d'améliorer ses résultats. Ces jeunes apprécient que l'on s'occupe d'eux « en plus » ! Après une première manifestation d'étonnement, ils font le point honnêtement et l'habitude est vite prise de venir spontanément parler de ses problèmes. Ils supportent mieux les remarques d'autrui mais rejettent parfois l'adulte qui ne travaille pas dans le même esprit...

Peu d'élèves demandent leur réorientation. Le BEP est finalement accepté comme « un long chemin nécessaire pour atteindre le but souhaité » dit une élève. Certains restent dans l'établissement (en baccalauréat professionnel et parfois jusqu'au brevet de technicien supérieur) et reviennent volontiers faire le point avec les nouveaux.

Pour être bien acceptée, cette heure de discussion doit être annoncée le jour de la rentrée comme faisant partie intégrante des cours. Lorsqu'elles semblent s'ajouter artificiellement à un emploi du temps déjà constitué, les rencontres sont moins régulières et l'action s'en trouve ralentie ou affaiblie. On constate aussi que, se sentant pris en charge, les élèves ont tendance à se faire mater ; souvent, ils veulent que l'on résolve tous leurs problèmes, sans accepter de s'impliquer vraiment. S'ils dépassent les limites et que nous les réprimandons, ils sont déçus ! Il faut à nouveau discuter ! Les résultats positifs sont obtenus après de nouvelles négociations et une révision du contrat. Ils deviennent exigeants sur la qualité de leurs contacts avec les membres de l'équipe éducative et entrent très

vite en rébellion avec qui n'a pas la même approche et la même acceptation de la discussion.

Le discours de l'adulte doit être cohérent

Il semble donc utile d'insister sur la nécessité de lancer ce type d'action en équipe, au minimum en binôme. Le concepteur du projet, persuadé d'en connaître tous les tenants et les aboutissants, peut être tenté de le mener seul. Il doit à tout prix rompre son isolement pour une mise en commun des espoirs et des réflexions (ne pas commettre d'impairs, mieux cerner la personnalité des élèves), une confrontation des points de vue qui amènera les élèves à mieux répertorier leur valeur et leurs potentialités, un allègement de la charge mentale (élèves en grande difficulté), un témoignage d'apport collectif d'aide (l'établissement est un tout, leur montrer que chacun y occupe une place importante) et aussi pour ne pas focaliser sur lui l'intérêt des élèves.

Dans ce projet, le choix de l'animateur « binôme » a été capital, une collègue ayant suivi les mêmes stages de communication et ayant la même approche ! Cette collaboration a apporté richesse, cohérence, efficacité et ambition au projet initial. En se joignant à cette action, la documentaliste devient un membre de l'établissement auquel les élèves peuvent officiellement s'adresser pour des problèmes autres que ceux de la recherche documentaire... Elle a principalement un rôle d'écoute et de recentrage, elle aide les jeunes à préciser leurs craintes et leurs désirs. Elle organise ses entretiens, en portant un regard différent de celui de l'enseignant ; soulignons qu'elle est un adulte qui ne note pas, elle a, avec eux, une relation d'autorité différente de celle du professeur. Rapporter un livre emprunté pourra être l'occasion d'un suivi rapide et impromptu. Sur leur demande, elle reçoit facilement les élèves sans problème apparent pour qu'ils ne se sentent pas écartés de son action. Le manque de temps peut, en effet, entraîner un tri des entretiens individuels, plus fréquents avec les élèves en grande difficulté. Les autres peuvent être frustrés et trouver injuste de ne pas discuter plus longuement (certains, considérant l'amélioration de leur attitude comme un exploit, veulent aussi être reconnus !).

Un bilan positif à nuancer

Ce bilan doit néanmoins être nuancé : les collègues de classe terminale avaient trouvé la promotion précédente, bénéficiaire de cette aide en seconde, chaleureuse et plus « humaine ». La promotion actuelle n'a pas permis de renouveler ce constat positif : l'amélioration constatée pour 70 % des élèves en première année est retombée à 35 % en milieu de terminale. Dès les premiers contrôles de cette dernière année, les résultats insuffisants ont fait craindre un faible taux de réussite à l'examen. Nos jeunes ont donc dû entendre des constats défavorables de la part de ceux-là mêmes qui les avaient amenés à ne plus se mettre en situation d'échec et qui leur avaient donné de l'espoir. Ils avaient joué le jeu en améliorant leur façon d'être, ils avaient fait un effort (mais souvent trop partiel). Le progrès consistait à ne plus être inutilement dans le refus et, pour eux, cela devait automatiquement « être payant » l'année suivante. Un an

après c'était la déception et le retour aux désastreuses erreurs de comportement connues au collège (pour ceux-là, une troisième année de BEP serait nécessaire afin de colmater les brèches) !

Remédiation par la prise de parole en public

Lycée Marie-Curie, Vire
Académie de Caen

Les élèves s'observent à l'entrée en seconde ; ils viennent d'horizons différents, beaucoup n'osent pas prendre la parole, faussement persuadés de ne pas avoir la bonne réponse. Il faut leur faire accepter l'idée que, s'ils ont le droit de ne pas comprendre, ils doivent, en revanche solliciter les explications. Cela semble d'autant plus important que la maîtrise de mots simples, dont le sens est en apparence connu de tous, pose en réalité problème. Le décalage des niveaux de langue entre élèves et professeurs ou manuels se creuse ; les élèves considèrent le langage de la radio, de la télévision, de la publicité comme un modèle. Ils n'ont plus aucune notion de ce qui est attendu au lycée. Il suffit pour s'en convaincre de jeter un œil sur les productions d'élèves souvent largement ponctuées de langage « grossier ». C'est principalement à cette question qu'ont souhaité répondre les professeurs.

La résolution des problèmes liés au manque de compréhension passe nécessairement par la prise de parole. Dire que l'on ne comprend pas est une participation effective, positive ; elle amène l'ensemble du groupe à donner une explication à l'élève en difficulté ou permet au professeur de clarifier les notions. Les élèves découvrent, en apportant chacun leur contribution, qu'il peut exister plusieurs réponses possibles à une même interrogation. De même, pour chaque question, il n'existe pas nécessairement de réponse : parfois, on ne dispose pas d'éléments suffisants pour répondre. L'erreur est aussi facteur de progrès, de compréhension, d'enrichissement : on justifie sa réponse et le groupe entier peut réagir, contre-argumenter.

Pour aider à cette prise de parole, nous avons demandé aux élèves de tenir une fiche individualisée de leur participation, dans chaque matière, mais de façon plus systématique en langue, en notant la date de chacune de leur prise de parole de quelque nature qu'elle soit : réponse à une question, demande d'explications, volonté de reformuler ce que l'on a compris pour vérification, prise de position. Cette fiche a donné lieu à une auto-évaluation. Une des difficultés pour l'enseignant est d'accepter d'entendre les « mauvaises » réponses sans réagir immédiatement et de respecter les moments de silence utiles à la réflexion. On s'aperçoit à l'usage que ces techniques sont formatrices : même avec des personnes extérieures, telles les assistants en langue ou bien les guides lors d'une visite de la ville de Rouen, les élèves ont naturellement pris la parole pour demander des explications, des précisions, exprimer un avis.

Intégration d'une classe de BEP dans un lycée d'enseignement général et technologique

Lycée Charles-de-Gaulle, Poissy

Académie de Versailles

Intégrer cette classe préparant au BEP Microtechnique (seule section de BEP du lycée polyvalent) dans l'établissement, réduire les tensions entre les élèves de la classe, entre enseignants et enseignés, entre cette section et les autres classes du lycée, changer l'attitude des élèves vis-à-vis du travail et plus généralement de l'effort, tels sont les objectifs que s'est fixés l'équipe.

[...] Nous avons voulu que l'ensemble de l'équipe pédagogique accueille la classe lors de sa première présence au lycée. Nous souhaitons être perçus par les élèves comme une équipe et d'emblée montrer qu'ils feraient l'objet d'une attention particulière et ne pas réserver ce rôle au professeur principal.

Un stage d'intégration est organisé dès le début de l'année, sous forme d'une semaine d'équitation. Les élèves, divisés en groupes de huit, suivent un cours d'équitation deux heures par jour. Le reste de la journée est occupé par des activités sportives. La semaine d'équitation est mise à profit pour organiser des entretiens individualisés de motivation, dans un lieu à l'écart, durant une demi-heure environ, avec deux enseignants et un élève. Nous avons essayé que tous les enseignants participent à cette action à tour de rôle ; de plus, l'un d'entre nous a été présent lors de tous les entretiens afin d'assurer une continuité. Pour homogénéiser nos résultats, nous avons préparé une grille de questions qui portaient sur le passé scolaire, la situation familiale (études des frères ou sœurs aînés), le projet professionnel de chacun. À partir de ce canevas, les élèves devaient s'exprimer sur leur présence au lycée, leur position vis-à-vis de l'école, leurs centres d'intérêt, leurs amis et la manière dont ils voyaient leur vie (présente et future).

Des entretiens d'aide

À plusieurs moments de l'année, nous avons voulu discuter avec certains, soit de leur comportement en classe, soit des difficultés rencontrées. Pour les cas relevant de la discipline, un élève se retrouvait face à cinq ou six professeurs, cela pour l'impressionner et lui montrer notre cohésion. Nous voulions montrer que les limites et les exigences étaient les mêmes pour tous les enseignants. Quand il s'agissait de difficultés scolaires, l'élève était avec deux enseignants, jamais moins, dont un de l'enseignement professionnel, chaque fois que cela était possible. Le but ici était de détecter les éventuels blocages et d'essayer de les dépasser. Ces entretiens duraient entre quinze et vingt minutes.

Parole, droit et loi

Le professeur principal, enseignant de lettres, a attaché beaucoup d'importance à la prise de parole. Nous avons parfois consacré une heure, avec

un demi-groupe, pour tenter de régler des conflits entre élèves ou entre les élèves et les professeurs. À la suite des réactions des jeunes nous avons souhaité que, lors de la préparation du prochain projet d'établissement, l'ensemble du personnel du lycée réfléchisse à la notion d'état de droit dans un établissement scolaire, comment le promouvoir dans le nôtre. Nous avons donc proposé le texte suivant comme introduction à la discussion.

« Nous sommes persuadés de l'importance de l'état de droit dans la vie de la société. Or certains de nos élèves ont du mal à percevoir ce qui nous paraît évident, car leur réalité quotidienne est différente. La loi du talion, la loi du plus fort, la loi de la bande sont la réalité de leur vie hors du lycée. Cela ne peut que nous poser des questions, surtout pour des élèves dont bon nombre sont majeurs. Il y a plusieurs aspects à ce problème. Le droit à la sécurité est le premier qui vient à l'esprit. Mais il est loin d'être le seul. Le droit à la parole ; certains élèves dans certaines classes n'ont que le droit de se taire. Le droit d'étudier, sans se faire traiter de "lèche-bottes". Le droit à l'erreur. Cette liste est loin d'être limitative.

Un consensus minimal, de la collectivité, est indispensable. Une loi qui n'est pas acceptée n'est pas applicable. Cela suppose de faire naître un règlement intérieur qui invite à la démarche de contrat, qui évite l'arbitraire et défende le respect mutuel entre les individus jeunes ou adultes.

Une loi que certains peuvent bafouer ouvertement, n'est plus une loi. Mais c'est en plus un contre-exemple de l'état de droit. Quels moyens avons-nous ? Que sommes-nous prêts à investir dans cette démarche ? Il serait contre-productif de multiplier les belles déclarations et de ne pas pouvoir assurer la réalité quotidienne. »

Groupes d'entraide

Une des difficultés pédagogiques propres à ce type de classe est l'hétérogénéité des élèves. Il n'y a pas de commune mesure, dans les disciplines d'enseignement général, entre un élève qui vient d'une troisième technologique et celui qui a déjà suivi deux fois une classe de seconde. De ce constat nous est venue l'idée des groupes d'entraide en mathématiques. Les élèves sont regroupés par quatre, de niveaux différents, dans le but de créer une entraide et d'approfondir ainsi les connaissances des uns et des autres. Au début, ces groupes étaient constitués en fonction des résultats de l'évaluation, puis des notes de chaque trimestre (un groupe était constitué d'un fort, de deux moyens et d'un élève en difficulté). Puis, la constitution des groupes a évolué : les trois meilleurs de chaque demi-classe choisissent les élèves qui composeront leur groupe. Les élèves sont regroupés dans la salle de classe en fonction de leur groupe. Une bonification, sous forme de note ajoutée à la moyenne, récompense les groupes en tête lors du trimestre.

Pour une coordination efficace

Notre équipe est constituée de ceux qui enseignent obligatoirement dans cette classe (professeurs de l'enseignement technique par exemple), ceux qui sont volontaires et ceux qui ont été « désignés » volontaires. Elle

n'est pas limitée au corps enseignant : l'infirmière et l'assistante sociale du lycée s'investissent pleinement dans notre action. C'est une des richesses de notre équipe qui permet des échanges sur nos pratiques pédagogiques et sur nos approches des problèmes. Cela constitue malheureusement un groupe important, difficile à gérer. L'année dernière, nous avions tous les mois une réunion d'une heure de l'équipe. C'était intéressant mais peut-être pas assez efficace. Cette année nous préférons réunir l'équipe une à deux fois par trimestre. Des sous-groupes se constituent sur des points précis du projet ; nous y gagnons en rapidité de réponse, mais il nous faut veiller à ce qu'aucun ne se sente marginalisé.

L'intérêt de tous les professeurs pour cette action est un atout important, car cela génère une réelle solidarité. Ainsi, par exemple, plutôt que d'exclure de cours un élève perturbateur, nous nous sommes arrangés entre nous pour héberger durant nos autres cours celui qui gêne le cours d'un collègue. L'élève exclu a un travail à faire et il se retrouve dans une classe de terminale S ou de seconde générale et technologique, ce qui lui montre d'autres attitudes face au travail.

Les spécificités de la section (stage, équipe pédagogique) sont énoncées lors des actions d'informations aux parents. Cela nous permet, dans une certaine mesure, de limiter le nombre des orientations imposées contre la volonté des élèves. Au contraire des années précédentes, ceux d'entre eux qui ont demandé cette filière et y ont été acceptés, ont réellement intégré la classe. Les élèves qui, malgré tout, ne se sentent pas à leur place dans cette filière, choisissent plutôt et plus tôt la réorientation ; ils ne se sentent pas dans une classe de « laissés pour compte » ou, au moins, leur échec est acceptable. Le danger relatif est une marginalisation plus accentuée des élèves qui ne se sentent pas à leur place ce qui peut les conduire à un abandon en cours de scolarité. Le danger inverse est de laisser dans un groupe porteur des lycéens échouant finalement, la réussite de la classe masquant l'échec individuel.

Cette action a eu des résultats inégaux. Globalement, elle a stoppé et inversé une tendance de « ghettoïsation » de la filière BEP dans le lycée, elle a soudé pendant deux ans une équipe qui se retrouvera probablement sur d'autres projets. Elle a changé l'image du lycée en montrant que le personnel de l'établissement (enseignants et non-enseignants) est capable de se mobiliser pour tous les élèves.

Accueil adapté pour préparer un bac technologique

Lycée François-Bazin, Charleville-Mézières

Académie de Reims

Le lycée accueille des classes de seconde à vocation essentiellement technologique, plus de 80 % des élèves s'orientent vers des baccalauréats technologiques. Les élèves arrivent dans ces classes en considérant bien souvent que l'enseignement général est peu important et que l'acquisition de méthodes de travail est peu ou non nécessaire. Par

ailleurs, les élèves accueillis ont presque tous souhaité venir dans cette filière, soit par goût pour le technique, soit par « facilité », pensant réussir mieux et sans trop d'effort dans cette voie. Enfin, ils sont plutôt sereins par rapport à leur avenir professionnel : ils ont, après l'obtention de leur baccalauréat, la possibilité de préparer dans le même établissement des brevets de technicien supérieur et, avec ce diplôme, peuvent trouver sans trop de difficultés un emploi (en général, dans un délai de un à six mois).

L'action présentée se situe au cœur d'une politique globale d'accueil, d'encadrement et d'orientation des élèves de seconde (huit classes dont un bon tiers en difficulté). Elle se fixe comme objectif d'offrir à chacun une bonne connaissance de l'établissement et des personnes qui y travaillent ; elle place l'élève dans les meilleures conditions de travail possibles et l'aide dans la construction de son projet personnel en suivant de façon personnalisée le travail sur l'orientation et sur le choix d'une poursuite d'études, en fonction de ses aptitudes et de ses goûts.

Pour atteindre ces objectifs, les équipes pédagogiques et éducatives doivent tenir le même discours face aux élèves en matière d'aide méthodologique et d'orientation. Il faut leur offrir les moyens d'acquérir des méthodes de travail (encore mal maîtrisées à l'issue du collège) et d'être guidés dans le choix d'une orientation adaptée et acceptée.

Les élèves, comme les enseignants, doivent pouvoir disposer d'un outil méthodologique immédiatement utilisable par tous. Élèves et parents doivent être sensibilisés à la nécessité d'acquérir une méthode de travail adaptée et construite, les élèves en difficulté devant bénéficier d'un suivi régulier et individualisé.

La semaine de la rentrée, chaque élève se voit remettre un dossier méthodologique dont il se sert toute l'année. Ce dossier aborde, sous forme de tests et de fiches, l'organisation du temps de travail de l'élève, la prise de notes en cours, l'apprentissage d'une leçon, la compréhension d'un énoncé. Les enseignants du niveau seconde disposent du même dossier, avec, en plus, des fiches-conseils. Les deux premiers points sont abordés dès ce moment-là par le professeur principal avec un ou deux autres enseignants de la classe, durant le même cours. Les deux autres points sont travaillés plus tard.

Fin septembre, les parents des élèves de seconde sont conviés à une réunion d'information durant laquelle l'action d'aide au travail leur est expliquée en détails ; ils en avaient déjà eu un aperçu dans le livret d'accueil qui leur avait été remis en juillet par l'équipe de la vie scolaire, au moment des inscriptions.

Avant les vacances de la Toussaint, le proviseur adjoint et la conseillère principale d'éducation réunissent les équipes pédagogiques de chaque classe pour repérer les élèves en difficulté (dans le travail scolaire, dans l'adaptation à la classe de seconde, dans le milieu familial) et fixer l'échéancier des séances d'aide sur l'année (novembre, janvier et mars-avril). Les élèves concernés participent à ces séances. La liste des élèves à rencontrer n'est pas figée ; elle est modifiée lors des conseils de classe des premier et deuxième trimestres. Les familles sont régulièrement

informées par courrier de la présence de leur enfant à ces séances et du contenu de celles-ci.

La première séance permet de faire le bilan de la rentrée, de dédramatiser les difficultés rencontrées et d'établir un contact plus personnalisé avec l'élève. Des tests sont proposés, visant à mettre en évidence la façon dont chacun apprend, les maladresses commises, et à donner des conseils méthodologiques individualisés. Ce repérage précoce des élèves en difficulté permet, le cas échéant, de réorienter dès novembre en BEP un élève complètement perdu à qui une scolarité en classe de seconde n'apporterait qu'échec. Après les conseils de classe du premier trimestre, en janvier, une deuxième séance est organisée, qui regroupe les élèves signalés en conseil. Un test leur est remis permettant une évaluation des méthodes de travail utilisées, avec une discussion sur les améliorations possibles. La séance se termine par un échange sur les projets d'orientation des élèves.

Une troisième se tient enfin en mars-avril, après les conseils de classe du deuxième trimestre. Concernant essentiellement les élèves dont les vœux provisoires diffèrent de la proposition du conseil, elle est axée sur les difficultés liées aux choix d'orientation des élèves. Outre le bénéfice pour les élèves, on a pu constater également une meilleure harmonisation des pratiques au niveau des équipes pédagogique et éducative en matière d'aide méthodologique.

Depuis trois ans, il ressort généralement de ce dispositif que l'action menée porte ses fruits avec les élèves volontaires, en petite ou moyenne difficulté, et aide les élèves en grande difficulté à mieux vivre leur scolarité. Si les élèves en difficulté vivent mieux leur scolarité, le taux de doublement en seconde ne diminue que très peu (autour de 15 %) ; en revanche, les doublants réussissent de mieux en mieux et accèdent à 90 % à la classe de première souhaitée. Le travail sur l'orientation permet d'amener les élèves à une réflexion sur l'adéquation entre leurs capacités, leurs goûts et l'avenir envisagé ; il paraît moins évident de leur faire comprendre qu'une orientation nécessite une certaine ambition et des efforts importants à fournir pour l'atteindre. Enfin les parents se sentent mieux associés aux décisions qui jalonnent la scolarité de leurs enfants et on constate une baisse significative du nombre des appels en fin de seconde.

III. Outils pour une aide personnalisée

Traitement spécifique des redoublants

Lycée Pergaud, Besançon
Académie de Besançon

Dans le cadre d'une pédagogie de la réussite, l'action entreprise ici s'adresse plus spécifiquement aux élèves redoublants de seconde générale et technologique. [...] Un travail de réflexion sur eux-mêmes leur permet de mieux vivre leur redoublement en évacuant l'image négative qu'ils peuvent avoir d'eux-mêmes, ce qui les amène, peu à peu, à modifier leurs méthodes de travail et leurs comportements.

L'équipe propose aux élèves volontaires une réflexion approfondie sur eux-mêmes et leur situation actuelle. Cette réflexion se fait tantôt individuellement, tantôt en petits groupes, tantôt collectivement ; elle s'effectue au cours d'activités écrites et orales, au nombre de deux ou trois par an. L'équipe qui encadre l'action est composée de conseillers d'orientation-psychologues, de conseillers principaux d'éducation, de représentants des parents et des professeurs.

Au cours des séances les élèves sont accueillis par l'équipe des quatre adultes qui se présentent et exposent les consignes. Les élèves se présentent à leur tour et expriment les raisons pour lesquelles ils ont été volontaires pour cette rencontre. Chacun raconte par écrit comment il a vécu son redoublement, puis les élèves se répartissent en sous-groupes pour mettre en commun leur expérience et rechercher des solutions pour réussir cette année. Après désignation d'un rapporteur dans chaque sous-groupe, ils fabriquent une affiche pour partager leurs réflexions avec les autres. Les séances de réflexion permettent à chaque élève d'exprimer son ressenti par rapport à la décision de redoublement et de dire comment il a vécu ce premier trimestre. Elles sont également l'occasion de réfléchir ensemble aux solutions pour remédier aux éventuelles difficultés et s'inscrire à nouveau dans une dynamique de réussite.

L'équipe a constaté que les activités qu'elle propose et les modalités choisies pour les mettre en œuvre correspondent à une demande effective des élèves. En particulier parce qu'elles leur offrent un lieu d'expression libre où tous les représentants du système éducatif (ou presque) sont là pour les écouter. Il ne semble pas qu'il faille remettre en cause le principe du volontariat qui est à la base de ces séances. Il ne semble pas non plus qu'il faille remettre en cause l'horaire de 16 à 18 h qui per-

turbe le moins possible les cours et qui demande à l'élève, en général, d'y consacrer une heure sur son temps de cours et une heure sur son temps personnel. Ce ne sont pas tant les contenus de ces séances qui sont importants mais plutôt le fait que l'élève lui-même est le sujet étudié. Cependant, on observe que le contenu des affiches rédigées lors de ces séances est dominé par l'aspect utilitariste de l'enseignement.

Pour ces élèves, la mise en place de ces activités a un impact positif. Les professeurs de l'équipe avouent avoir changé leur regard vis-à-vis des redoublants, quelles que soient leurs classes. Ils ont compris combien cette étiquette de « redoublant » était pesante pour les élèves et ont renoncé à les appeler ainsi, en particulier lors des conseils de classes. Ils confirment ainsi ce que dit Bernard Weiner : « *L'image qu'un élève a de lui-même est si importante que ce ne sont pas tant les capacités réelles de l'élève qui comptent pour qu'il apprenne mais bien celles qu'il pense avoir*⁹. » Souvent en situation de détresse en début d'année, les redoublants nécessitent plus d'encouragements que les élèves venant de collège. Le plus important dans l'immédiat serait que leurs professeurs et les présidents des conseils de classe ne les appellent plus « redoublants ». Serait-il possible que l'administration du lycée ne mentionne plus la particularité « redoublant » sur les listes de début d'année afin de ne pas les stigmatiser d'emblée ?

Nous pensons qu'à l'avenir, il faudra aussi orienter notre action sur la forte contradiction, chez les élèves, entre la volonté ou la nécessité d'avoir le bac et leur refus de travailler qui s'accompagne parfois de comportement peu acceptables. On pourrait peut-être y remédier, en partie, en reconsidérant l'organisation des modules au sein du lycée. En début d'année scolaire, il semblerait que les demandes des élèves soient fortes et leurs besoins grands en ce qui concerne les méthodes de travail et les méthodes d'apprentissage. Deux réflexions importantes devront être poursuivies : comment prendre en compte les remarques des élèves dans nos pratiques pédagogiques et comment faire pour que nos collègues prennent en compte nos remarques et nos conseils ?

Enfin, il faut signaler le plaisir avoué des membres de l'équipe qui ont travaillé avec ces élèves. Cela s'explique peut-être par le fait que ce travail se déroulait hors des relations habituelles des uns et des autres. Ces séances ont aussi permis de mieux comprendre la façon de travailler de chacun des acteurs de l'éducation représentés dans la commission. Il faut également signaler le plaisir de réussir un travail en commun par une équipe pluri-éducative qui n'a jamais l'occasion de travailler ainsi et dont la réussite encourageante est due à sa richesse.

Nos activités étaient destinées à tous les redoublants des classes de seconde. À la prochaine année scolaire, il a été décidé de proposer nos services à tous les élèves de seconde : on observe aussi des élèves en grande détresse parmi les non-redoublants et nous avons maintenant les moyens en personnels sensibilisés pour nous adresser à un public plus vaste.

9. Viaud, Rolland, *Sciences humaines*, HS n° 12, février-mars 1996.

L'évaluation finale montre que plus de la moitié des redoublants pensent avoir réussi leur redoublement (seize sur vingt-neuf ont eu leur premier vœu accordé et aucun n'a été réorienté).

Deux cas d'élèves ont plus particulièrement attiré notre attention. Le premier, qui a choisi de redoubler pour aller en première scientifique, découvre, lors de sa deuxième année en classe de seconde, qu'il est très bon en langues. Il va donc changer d'orientation. On sait que ce sera long pour que celui-ci soit entièrement accepté et surtout sans regret. Par le simple fait que, lors de notre activité, il ait eu l'opportunité de le dire à tous ceux qui étaient présents et qu'il ait osé le faire, l'engage à respecter sa parole. La seconde élève a demandé que l'un d'entre nous prévienne son professeur principal qu'elle était en situation de détresse. C'est encore grâce à notre activité que cette élève a rencontré un adulte avec qui elle a osé parler ; le professeur principal a pu l'aider grâce à un suivi plus régulier et mieux personnalisé.

Pratique de l'enseignement individualisé

LP Georges-Pompidou, Castelnau-le-Lez
Académie de Montpellier

Dans une discipline donnée, les élèves n'ont évidemment pas les mêmes attentes ni les mêmes besoins pour progresser. La difficulté est d'identifier ces besoins et surtout d'y répondre. L'équipe a cherché, grâce à un dispositif souple et protéiforme, à surmonter ces obstacles en étayant son activité par un enseignement individualisé avec pratique du temps mobile. Cette action constitue un bon exemple d'auto-formation assistée ¹⁰.

L'enseignement individualisé, qui est au cœur de notre dispositif, a été pratiqué essentiellement en cours d'activité commerciale et comptable sur cinq heures et deux heures de travaux professionnels et d'informatique. À partir d'une progression donnée en début d'année scolaire précisant les titres des thèmes abordés et le calendrier, l'élève conduit sa formation à son rythme, sollicite, le cas échéant, l'aide du professeur ou d'un camarade. Cela peut être pour rattraper du retard ou recevoir, après un travail de réflexion personnel, une explication nécessaire, ou approfondir un problème, obtenir une documentation...

Nous avons rédigé un dossier pour chacun des chapitres de la progression. Dès qu'une notion nouvelle est abordée, une application est prévue. Le professeur en détient la correction et la communique à l'élève qui la sollicite s'il estime que c'est opportun. Chaque chapitre se clôt par une évaluation formative (en autocorrection) qui permet à l'élève de savoir s'il peut ou non aborder le chapitre suivant ; cette évaluation s'ajoute aux devoirs surveillés traditionnels qui sont donnés régulièrement.

10. On peut se référer utilement à *Individualisation des apprentissages et de la formation*, ministère de l'Éducation nationale de la Recherche et de la Technologie, coll. « Pratiques innovantes », éd. INRP/Bureau de la Valorisation des innovations pédagogiques, Paris, 1998.

Dans une armoire de classe, les élèves disposent de livres et pochettes qu'ils peuvent aller consulter soit parce que le dossier y fait référence, soit parce qu'ils en sentent le besoin ou par simple curiosité. Partant du principe que les dossiers en deuxième année ne leur seront plus laissés, hormis les feuilles des applications regroupées à la fin du document, ils prennent l'habitude de noter sur leurs cours les éléments essentiels de la leçon.

Après le temps de travail personnel obligatoire pendant une première période d'apprentissage, les élèves peuvent se déplacer, s'organiser en petits groupes de travail, s'installer éventuellement dans la salle mitoyenne aux deux salles des deux classes.

Si le besoin s'en fait sentir, nous nous laissons la possibilité d'intervenir d'une façon magistrale, soit chacun de son côté pour sa classe, soit pour les seuls élèves en difficulté des deux classes, regroupés dans la salle du milieu et pour lesquels l'un d'entre nous intervient sur la mise en commun d'une notion qui nous semble mal acquise.

Quand un élève est très en retard (longue absence par exemple), nous pouvons désigner un « moniteur » parmi ses camarades qui sera plus particulièrement chargé de l'aider pendant plusieurs séances. Nous pouvons nous-mêmes jouer ce rôle.

L'élève doit apprendre à être attentif au message écrit puisque le cours est sur un dossier et des documents. Lorsque ce message écrit n'est pas compris, il va devoir exprimer oralement au professeur ou à un de ses camarades son attente. Pour recevoir une réponse satisfaisante, il lui est indispensable de bien situer son problème, de formuler d'une façon claire son message. L'explication qui va en résulter n'en sera que plus efficace.

De l'oral à l'écrit

Le professeur dialogue régulièrement avec l'élève (et tous les élèves sont impliqués) qui prend ainsi l'habitude de produire des comptes rendus oraux de son travail, de sa progression, de ses difficultés, de ses réussites. Le professeur profite de certaines situations (corrections de devoirs par exemple) pour faire le point collectivement des progressions et difficultés du groupe. L'échange oral est d'autant plus intense qu'il est relativement rare, qu'il se base sur un vécu de travail et une envie de confronter ses propres réflexions à celle des autres et de les soumettre à tous. Ces situations permettent un réel équilibre entre l'écrit et l'oral, un prolongement de l'un vers l'autre, un aboutissement de l'un par l'autre.

Nos élèves de lycée professionnel sont tous, à des degrés divers, en situation d'échec par rapport à l'écrit, refusant consciemment ou non le papier ou le livre. Les laisser seuls ou en groupes face à leurs difficultés ne ferait qu'accentuer l'anxiété vécue depuis longtemps en milieu scolaire.

C'est pourquoi l'élève doit pouvoir aller à son rythme. S'il est en avance sur sa progression, il peut choisir d'aller au-delà des exigences du référentiel ou même être un formateur pour ses camarades (et se rendre compte que ce n'est pas si facile !), ce qui va consolider ses acquis et l'obliger à un exercice de communication valorisant évoqué plus haut. Il peut aussi travailler une autre matière pour laquelle il a moins de facilités. S'il est plus lent ou s'il est en retard, suite à une absence, il aura plus

de temps et de soutien pour rattraper ses camarades. L'élève est acteur, « le vrai savoir est celui que l'on s'approprie », car il est sollicité directement à toutes les étapes de la progression. Il est acteur, « ce que j'entends je l'oublie, ce que je vois je le comprends, ce que je fais je le retiens », car il ne peut faire l'impasse d'aucune leçon, d'aucune question. Il est bien au centre de notre dispositif, puisqu'il est le principal maître d'œuvre de son apprentissage.

Un bilan problématique a été dressé à la fin de l'expérience. (On pourra lire son compte rendu page 134.)

Une démarche qui rappelle les Travaux personnels encadrés

Lycée Bourdonnières, Nantes ¹¹

Académie de Nantes

Toutes les équipes qui s'expriment sur la question de l'autonomie des élèves le font dans le même sens : cette aptitude est indispensable en seconde et seule une minorité d'élèves de ces classes la possède réellement. L'objectif d'amener les élèves vers plus d'autonomie personnelle et scolaire fait partie des « fondamentaux ». Les moyens retenus vont de l'organisation d'une semaine banalisée d'aide méthodologique soutenue par un tutorat à une utilisation systématique des modules en passant par la construction de passerelles interdisciplinaires ou l'emploi des nouvelles technologies.

On lira ci-dessous le compte rendu d'une expérience qui, par bien des aspects, s'apparente aux Travaux personnels encadrés, deux ans avant leur introduction officielle, à la rentrée 2000, dans toutes les classes de première d'enseignement général. Les élèves constituent, par petits groupes, un dossier sur un sujet de leur choix et en assurent, une fois achevé leur travail, la présentation écrite et orale. C'est l'occasion pour les professeurs d'un véritable travail d'équipe, et pour les élèves d'un réel effort de responsabilisation, cette expérience conduisant les uns et les autres à travailler autrement et à nouer un dialogue souvent fructueux : sans doute un moyen de concilier recherche personnelle et dynamique de groupe, de mettre en place une initiation à la recherche documentaire et à la prise de parole en public.

[...] L'expérience s'effectue sur une période délimitée de l'année scolaire. Les objectifs sont multiples : susciter une fréquentation régulière du CDI, développer l'autonomie et la responsabilisation des élèves dans leur travail, encourager le travail en groupe, provoquer une ouverture sur les problèmes contemporains et la culture.

11. Ce lycée a produit une monographie sur le positionnement d'entrée en BTS : « Pratiques d'individualisation et de positionnement lors des passages d'un type de formation à un autre », in *Individualisation des apprentissages et de la formation*, *ibid.*, page 50.

Groupes thématiques

Une liste de sujets a été préalablement établie. Les élèves doivent constituer des groupes de trois, exceptionnellement quatre élèves. Ils doivent dans la mesure du possible choisir un sujet qui corresponde à leur projet d'orientation.

Le dossier devra être convenablement présenté et exposé devant la classe. Après constitution des groupes et choix des sujets, des instructions sont données pour la composition du dossier et les exigences à respecter sont énoncées. Un calendrier indicatif est donné pour l'avancement du travail du groupe : un délai global de trois mois est accordé avant l'exposé du dossier.

Chaque dossier est suivi par deux membres de l'équipe pédagogique, que les élèves sont invités à contacter chaque fois que nécessaire.

Trois rendez-vous sont institués, dates-repères qui doivent permettre aux groupes d'organiser leur travail. En fait, le calendrier initialement prévu ne sera pas tenu, et l'exposé des dossiers se fera plus d'un mois et demi après l'échéance fixée.

Une semaine entière est consacrée aux exposés des différents groupes. Les exposés, d'une durée maximale d'un quart d'heure, se font pendant les heures de cours, devant l'ensemble de la classe et au minimum deux membres de l'équipe. Une note individuelle de « soutenance » orale est attribuée. Une note collective évaluant la qualité du dossier écrit est également donnée. À l'issue de ce travail, les dossiers sont déposés au CDI et laissés en libre consultation.

Évaluation de l'exposé

À l'oral, l'équipe a voulu en priorité évaluer l'aptitude des élèves à communiquer de façon claire, cohérente et dans une langue correcte, riche et variée. L'expression, mais aussi la capacité à communiquer a retenu toute notre attention. Ainsi nous sommes très attentifs à l'attitude de l'élève (posture et gestes, direction du regard, distance prise par rapport aux notes, enthousiasme et dynamisme, vivacité et conviction) et l'usage de la voix (volume, intonations variées ou non, articulations dans le discours, pause, débit et fluidité, audibilité). L'utilisation des supports est prise en compte et plus précisément le lien entre le discours et les supports visuels, la clarté, la lisibilité, l'impact du support et la maîtrise des moyens utilisés. La prise de risque mais aussi l'aptitude à argumenter, préciser, justifier et expliquer lors des échanges avec la classe et le(s) professeur(s) ont été largement valorisées.

Évaluation du dossier

Pour l'évaluation du dossier (partie écrite), l'équipe a retenu comme critères : l'exécution adéquate de la tâche demandée et le respect des exigences énoncées ; la richesse et la souplesse de l'expression, la correction de la langue, les qualités rédactionnelles, la reformulation ou formulation des informations, la réappropriation des faits, la condensation et le recentrage ; la qualité et la richesse du contenu ; la structure

d'ensemble (introduction, développement, conclusion, présentation) ; l'esthétique et la présentation d'ensemble du dossier et, enfin, la formulation du sentiment et de l'opinion personnelle des élèves quant à leur travail, recherche, rencontres éventuelles, choix du sujet.

À la note de « soutenance » orale, s'ajoute une note collective de même pondération évaluant la présentation du dossier. La note globale figure sur le bulletin au même titre que les autres disciplines.

[...] Le bilan apparaît contrasté. Une large majorité des élèves juge le travail sur dossier positif. Ils soulignent l'intérêt du travail en groupe ainsi que celui de l'exposé oral par les appréhensions qu'ils ont dû surmonter. L'intérêt pour la recherche documentaire proprement dite est beaucoup moins évident. Les rencontres avec les professeurs ont permis des échanges différents entre élèves et adultes et cela a été apprécié. Il semble que cette phase préparatoire ait permis de renforcer l'autonomie des élèves qui étaient déjà autonomes mais ait peu modifié le comportement des élèves passifs. D'autre part certains ne se sont pas investis dans le sujet retenu, empêchant le bon fonctionnement du groupe et faisant découvrir à leurs camarades une des difficultés du travail d'équipe.

Pour les professeurs, l'exposé a permis d'observer des aptitudes généralement non utilisées en classe (organisation, élocution, conviction du propos) et de révéler ces qualités chez des élèves par ailleurs très moyens ; elle a permis également de vérifier que l'utilisation de documents n'est pas acquise en seconde alors que cet exercice se pratique régulièrement en classe. De toute évidence, ce type d'expérience semble intéressant à renouveler, le bilan présenté ci-dessus le confirme et nous encourage à poursuivre notre démarche et maintenir notre volonté d'enseigner autrement pour faire de nos élèves des individus structurés, autonomes, curieux et faisant preuve d'un sens critique.

Anticiper la vie professionnelle

Lycée Peytavin, Mende
Académie de Montpellier

La tendance à essayer d'anticiper sur la vie professionnelle est évidemment propre aux lycées professionnels. Dans ces établissements, une meilleure connaissance de la réalité professionnelle est souvent considérée comme un élément important de remotivation pour les jeunes. Quand se présente l'opportunité de créer un lien institutionnel, mutuellement avantageux, entre le système éducatif et l'entreprise, il n'y a pas de raison de se priver. L'action illustre la manière dont les enseignants ont intégré une formation de sapeur-pompier dans le cursus scolaire, au collège puis au lycée.

Le département de la Lozère s'appuie sur une équipe d'intervention, essentiellement composée de sapeurs-pompiers volontaires, avec parmi eux quelques agents de service et enseignants du lycée. De là est née la volonté de mettre en place une formation dynamique, orientée vers la préparation

de jeunes, dans les meilleures conditions, aux différents concours statutaires à la fonction sapeur-pompier. Cette intégration facilite l'insertion professionnelle du jeune dans l'entreprise en le sensibilisant à l'hygiène, la sécurité ou l'environnement, développe son sens civique et son sens des responsabilités en côtoyant le corps déjà existant des sapeurs-pompiers volontaires.

Une formation intégrée

Cet apprentissage doit néanmoins s'adapter aux impératifs du lycée. La logique de cette formation spécifique intégrée s'appuie sur le développement, par l'élève, d'un projet personnel, sur un début d'insertion professionnelle par l'obtention d'attestations de formation au cours des trois années de lycée et sur un accompagnement, par l'équipe enseignante chargée de l'action, aux fins de préparation des différents concours.

Les objectifs enseignants/sapeurs-pompiers sont communs. Deux réunions trimestrielles, animées par le chef d'établissement, permettent de les rappeler et, le cas échéant, de les ajuster. Ainsi le cours de biologie porte sur l'anatomie et la physiologie humaine applicables au secourisme, sur l'environnement et les risques majeurs (forêt à l'épreuve du feu, le cycle de l'eau, les risques géologiques). L'éducation physique et sportive est très orientée sur la gestion de l'effort, la maîtrise de soi, l'adresse, etc. On insiste sur les notions d'entraide, de prise de risques calculés, sur la confiance en soi et dans les autres, recherche esthétique, équilibre, etc.

Quant aux stages en milieu professionnel, stages de février et de juin où les jeunes sont en prise directe avec les diverses activités des sapeurs-pompiers, ils constituent un moment fort auquel les élèves sont attachés.

Le premier stage a eu lieu pendant les vacances de février ; il s'est déroulé sur six jours consécutifs. L'objectif de cette formation était d'apporter aux jeunes des éléments permettant d'acquérir des compétences nécessaires à un travail en équipe VSAB (véhicule de secours aux asphyxiés et aux blessés). La formation organisée en dix modules permet d'aborder des thèmes comme les différentes méthodes de transport des blessés, l'oxygénation, le massage cardiaque, le montage des perfusions, les points de compressions, l'organisation des secours et les transmissions radios. L'acquisition de toutes ces connaissances est sanctionnée par la délivrance d'un certificat reconnu au niveau national.

Le stage du mois de juin, qui se déroule sur cinq jours (examen compris), a pour objectif la formation initiale d'application sapeur-pompier volontaire. C'est le stage de base ; il consiste essentiellement à l'identification et à l'utilisation du matériel pour tout type d'intervention au feu. On souligne le caractère indispensable du travail en équipe afin de viser la performance. Au cours de ce stage, le jeune sapeur-pompier volontaire se familiarise avec toutes sortes de matériel : tuyaux, lances, radio, appareils respiratoires, véhicules... Il apprend à reconnaître des feux d'origines diverses, les différentes opérations envisageables et leur cadre d'intervention. Il met ces connaissances théoriques en pratique par des exercices dans les différents milieux concernés. À l'issue du stage, les jeunes sont aptes à tenir un emploi opérationnel en centre de secours.

Connaître les débouchés professionnels

LP Charles-Cros, Sablé-sur-Sarthe
Académie de Nantes

Comment faire pour que chaque élève réussisse à donner un sens à sa scolarité ? C'est à cette question que, dans ce lycée professionnel, l'équipe a tenté d'apporter une réponse. Pour cela toute une panoplie d'« outils » a été créée, qui vont de la réalisation d'un cédérom présentant l'établissement, ses formations, les métiers préparés, les secteurs d'activité concernés. Dans la monographie qui suit, l'équipe a choisi de mettre l'accent sur la personnalisation de l'accueil des nouveaux élèves.

[...] L'arrivée au lycée professionnel est souvent un moment difficile, surtout pour les internes. C'est donc le plus souvent avec une sorte de résignation doublée d'une grande méfiance qu'est vécue l'entrée au lycée professionnel. Conscients qu'un tel état d'esprit compromet toute réussite ultérieure, les membres de l'équipe éducative ont décidé qu'il fallait marquer une rupture, modifier les représentations des élèves et de leur famille sur le LP afin d'inverser la spirale de l'échec et de la dévalorisation de soi. Il s'agit de mettre chacun en confiance et de donner suffisamment de repères aux parents pour qu'ils retrouvent le chemin de l'école. Mieux se connaître avant de se mettre en route ensemble.

Dès l'affectation connue, l'établissement adresse à la famille des documents pour préparer le premier contact. En effet, l'inscription se fait sur place, individuellement, au cours d'un entretien d'une vingtaine de minutes, pendant lesquelles sont remplis tous les formulaires. Chaque famille a son rendez-vous ; elle est reçue, dans une salle spécialement aménagée, par un surveillant qui a reçu une formation spécifique lui permettant de remplir cette mission dans les meilleures conditions. Il doit être à l'écoute des familles, faciliter le renseignement des formulaires, voire écrire lui-même les indications données par la famille ; il doit répondre aux inquiétudes et aiguiller chacun vers l'interlocuteur qui peut le mieux les rassurer. Il est possible dès ce moment de visiter les locaux de l'internat (dortoirs et foyer). Le proviseur, le proviseur adjoint, les conseillers d'éducation restent disponibles pour des entretiens dans leur bureau... C'est la réponse à la demande des familles qui est privilégiée, avec le plus de souplesse possible.

L'établissement différencie l'accueil en fonction des élèves (pour les quatrièmes et les classes préparatoires à l'apprentissage, c'est l'équipe enseignante qui prend tout en charge). L'équipe, restreinte et très stable, a une grande expérience et sait que l'essentiel est de redonner confiance dans le domaine scolaire mais aussi de faire que ces élèves – qui faisaient parfois la loi dans la cour de leur collègue – ne se retrouvent pas en situation d'insécurité parmi des élèves bien plus âgés qu'eux et bien plus avancés dans leur formation. Les mettre d'emblée en relation avec les trois enseignants qui les auront en charge toute l'année contribue à simplifier pour eux la première prise de repères dans un établissement très complexe et très étendu.

À la rentrée, deux journées sont banalisées pour les nouveaux arrivants : ils sont seuls dans l'établissement, le temps de s'orienter dans les locaux, de faire connaissance avec les adultes mais aussi entre eux. La première matinée est consacrée aux seuls internes qui sont installés au dortoir par un surveillant. Chaque dortoir est suivi par seulement deux surveillants, qui se partagent l'emploi du temps de l'année entière. Souvent, ces surveillants choisissent d'encadrer les élèves plusieurs années de suite. C'est dire que dès le départ, il y a un réel souci de réussite. À 10 h 30, tous les parents sont réunis. Le proviseur, entouré de l'équipe éducative, se présente : chacun précise son rôle, les lieux et les moments où on peut le rencontrer. Des entretiens informels complètent cette réunion.

L'accueil est aussi pédagogique : dans le souci de remettre les élèves au travail, de les remotiver, notamment en BEP, on cherche, pendant tout le premier trimestre, à valoriser les efforts et à surseoir aux notes-sanctions définitives. Chaque note est clairement explicitée avec une grille et des commentaires qui fixent des objectifs prioritaires à atteindre par l'élève. Ces objectifs sont définis en des termes qui leur soient compréhensibles. Ce temps de valorisation des acquis constitue un moment précieux pour entamer une reconstruction de l'estime de soi.

L'après-midi de cette première journée arrivent les nouveaux, demi-pensionnaires et externes. Les classes sont constituées et l'enseignant responsable de la classe prend chaque groupe en charge pour une visite des lieux : les multiples ateliers, l'imbrication du LP et du lycée forment un ensemble plutôt impressionnant pour les élèves qui sortent d'un collège rural de deux cents élèves parfois ! C'est l'occasion de repérer une première fois les différents bureaux et les différentes têtes, mais tout cela sera repris avec des supports écrits le lendemain. L'équipe administrative au complet se rend dans chaque classe pour se présenter ; savoir reconnaître le proviseur, et savoir quand on peut le rencontrer, est un des moyens de ne pas se sentir perdu. On remet alors aux élèves un livret d'accueil qui rassemble les informations indispensables : les horaires, les démarches les plus courantes, classées par ordre alphabétique. Ce livret, élaboré par les CPE et des élèves, est amélioré et complété chaque année en tenant compte des remarques et des suggestions d'une commission comprenant les CPE et les délégués de classe. C'est le point de vue de l'utilisateur qui est privilégié et certaines formulations sont assez éloignées de celles qu'aurait choisies l'équipe administrative.

Peu de temps après la rentrée, un questionnaire est remis à chaque élève pour qu'il s'exprime sur ce qui l'a amené au LP Charles-Cros, comment il est arrivé là et aussi sur la manière dont il a vécu ses premières journées dans l'établissement. Le même document est proposé aux élèves en fin d'année, ce qui permet de prendre du recul par rapport aux impressions « à chaud » mais aussi d'observer les effets à moyen terme du dispositif mis en place. Ce questionnaire reste anonyme et les renseignements collectés servent à améliorer l'ensemble : les remarques les plus fréquentes portent sur la difficulté rencontrée pour assumer un choix de section malheureux et sur le choc que constituent les stages en entreprises. [...] Les retours des questionnaires nous ont permis de travailler plus en profondeur sur les informations préalables à diffuser dans les collèges, sur

la réalité des formations dispensées dans le LP et sur les emplois effectivement occupés par des jeunes qui ont suivi ce parcours. Un document expérimental a été mis au point dans le bassin pour essayer de répondre à la demande des jeunes et de leurs familles qui se plaignent encore parfois de ne disposer que de trop peu d'informations ou d'éléments dépassés au moment où ils font leur choix. Ces documents sont mis à la disposition des établissements, en nombre, non pas comme outils d'aide à l'orientation ou à la sélection pour les enseignants mais plutôt comme documents d'information pour les familles. Le projet de notre équipe est de mettre l'accent sur l'importance du stage en milieu professionnel par le témoignage, dès la rentrée, de professionnels et d'anciens élèves aujourd'hui dans le monde du travail.

Le tutorat

Pour offrir une aide et un suivi plus personnalisés, le tutorat ou les entretiens individuels sont les démarches les plus couramment proposées. Elles permettent au premier chef de prendre en compte certains problèmes qu'il est exclu ou délicat de gérer en groupe ; elles s'adressent le plus souvent à des élèves volontaires. Il n'est pas rare de voir le tutorat utilisé pour remédier à des difficultés méthodologiques : organisation du travail personnel, utilisation des cours, apprentissage des leçons, concentration en classe, réactions à développer suite à un devoir raté. Un établissement relate même le cas où le tutorat des élèves de seconde est confié à des volontaires de terminale, formule qui semble, quand elle fait l'objet d'un consensus, également bénéfique aux deux parties...

Ces structures constituent également un instrument facilitant la conquête de leur autonomie par les lycéens : les équipes s'efforcent de donner aux élèves les moyens de s'auto-évaluer, de dresser un bilan objectif des actions menées par chacun, de construire leur cheminement pour une orientation positive. Parfois, ces dispositifs sont un lieu où l'on peut approfondir le cours : il est important que des élèves qui se sentent à l'aise dans leur scolarité puissent avoir aussi l'occasion de pousser plus loin leur réflexion, dans des domaines connexes aux programmes.

Ces modalités de remédiation ne s'excluent évidemment pas ; elles paraissent même, à bien des égards, complémentaires. Il n'est donc pas rare d'en rencontrer plusieurs de types différents dans un même établissement. Néanmoins, cette forme d'assistance est fortement dévoreuse de temps et d'énergie pour les enseignants, de moyens en heures pour les établissements. Elle complique considérablement l'organisation des emplois du temps avec, parfois, des effets pervers pour les autres élèves. Enfin, elle requiert souvent des outils spécifiques pour les ateliers méthodologiques, contraignant les intervenants, professeurs (et parfois même surveillants), à sortir de leur discipline, et donc à se situer à la limite de leur champ de compétences. Cela explique sans doute la préoccupation de certaines équipes de « rentabiliser l'action » en ciblant plus particulièrement la remédiation des difficultés les plus courantes. Cela justifie

aussi la très forte demande de formation qu'elles expriment pour répondre au mieux à la demande des élèves.

Une pratique multiforme

Le mot tutorat recouvre aujourd'hui des pratiques multiples. On se souvient qu'il a été l'objet de polémiques au début des années quatre-vingt lorsque Louis Legrand l'a proposé pour les élèves de collège, la connotation « directeur de conscience » occultait pour certains l'intention d'accompagnement ou de guidage – tel le sens horticole du mot tuteur – qui présidait à la définition d'une nouvelle fonction pédagogique, d'un nouveau cadre relationnel qui n'est plus la relation enseignant-enseigné classique mais qui se situe au niveau des personnes.

Le tuteur d'un jeune dans une relation d'apprentissage est un référent dont les compétences sont reconnues, son rôle est de guider le jeune sur son propre chemin qui n'est pas parallèle au sien. Le tuteur est d'abord une personne qui va suivre plus particulièrement un ou plusieurs élèves et, ce qui est déterminant, c'est qu'une relation de confiance s'instaure entre eux ; c'est pourquoi il est fréquent que le choix du tuteur soit laissé à l'élève. Le tutorat s'inscrit donc dans une individualisation du suivi, il exige des rencontres régulières au cours desquelles sont examinés les problèmes, l'évolution des résultats ; en principe le tutorat a pour objectif l'élaboration d'un projet par le jeune, le tuteur l'aidant à prendre en charge sa propre formation.

Il y a une grande proximité entre tutorat et conseil méthodologique ou aide au travail personnel ; dès lors que les entretiens font apparaître les difficultés rencontrées par l'élève, il est nécessaire de lui proposer des moyens d'améliorer son travail. Il s'agit de la planification des tâches, de la tenue des classeurs, de l'apprentissage des leçons, etc. C'est souvent aussi un moment privilégié pour aider le jeune à expliciter son projet d'orientation, à le mettre en perspective avec ses résultats scolaires. Cette responsabilisation des élèves permet d'éviter les désaccords et favorise une prise de décision réfléchie.

Des équipes constatent l'effet positif pour la majorité des élèves mais s'interrogent sur sa durée ; des élèves pensent qu'il n'est pas nécessaire plus d'un trimestre, des professeurs disent qu'après des rencontres régulières il est peut-être préférable que les rencontres n'aient lieu qu'en fonction des demandes des élèves. Souvent, pour n'avoir pas à répéter cent fois le même discours, les élèves sont rassemblés en groupes à très faible effectif. Se pose alors le problème des modes de constitution de ces groupes : par affinité ? par type de difficulté ? en incluant systématiquement un redoublant ? Il s'agit en fait de permettre la prise de parole de tous car certains élèves s'effacent devant d'autres plus à l'aise dans les échanges.

Une inquiétude, révélatrice du changement relationnel induit par le tutorat, se fait jour parfois : « Elle concerne les parents d'élève dont nous craignons qu'ils transfèrent aux tuteurs des responsabilités qui sont les leurs... » Elle pointe la difficulté à poser des limites, à maintenir la distance indispensable dans une relation inter-personnelle qui ne peut pas se

substituer à des relations parents-enfants et qui ne doit pas prendre en charge des problèmes familiaux ou psychologiques.

Tutorat généralisé

Lycée Les Bourdonnières, Nantes
Académie de Nantes

Des professeurs de cet établissement se sont inspirés de l'expérience du système scolaire anglais, lequel a généralisé le tutorat en lycée. Chaque élève est suivi, accompagné, durant toute sa scolarité par un enseignant qui est [...] son interlocuteur privilégié et répond à ses questions pour l'aider à résoudre ses difficultés.

[...] Dans la mesure où un atelier de remédiation disciplinaire existait déjà, il nous a semblé plus judicieux d'orienter le soutien dans le domaine des savoir-faire et plus particulièrement des méthodes de travail. Cependant, le risque de se retrouver confronté à des situations inédites explique, pour une certaine part, les réticences de certains enseignants qui refusent d'assumer le rôle de psychologue pour lequel nous ne sommes pas formés, alors que d'autres ont d'emblée accepté la prise de risque sous réserve que la parole soit médiatisée. Il nous a donc fallu trouver des supports adaptés afin que le dialogue se fasse toujours dans un cadre bien déterminé et que soit évité tout dérapage.

Avec qui ?

Le tutorat pour être efficace doit se faire sur la base du volontariat ; nous laissons l'élève choisir son tuteur de manière à ce qu'il soit tout à fait à l'aise. La seule réserve est, bien sûr, qu'un enseignant n'ait pas plus de quatre élèves sous sa tutelle afin de rester efficace. Le moment choisi pour le mettre en place est le mois de décembre, immédiatement après le conseil de classe du premier trimestre. Ainsi, les élèves prennent conscience de leurs difficultés en choisissant un tuteur et s'engagent dans la voie d'une remédiation. Le nombre de séances est variable et dépend de la nature et du degré des difficultés rencontrées. Pour certains, deux ou trois séances permettront de changer de méthode de travail et d'obtenir une plus grande efficacité, pour d'autres les séances parfois plus nombreuses ne suffiront pas à dépasser les difficultés qui ne sont pas que d'ordre méthodologique. Il a été en tout cas difficile de prolonger le nombre de séances de tutorat dans la mesure où elles concurrençaient les réunions de concertation hebdomadaire. Le besoin de mettre en commun nos tentatives a entraîné bon nombre d'arrêts du tutorat au bout de trois séances et plus particulièrement la dernière année.

Une autre solution serait d'y consacrer cinq ou six heures non consécutives (deux heures en deux semaines consécutives suivies de trois heures avec intervalles) afin de pouvoir rétablir l'heure de concertation après deux semaines d'interruption.

Comment ?

Faut-il d'abord et seulement privilégier les affinités des élèves ? Peut-on tenter d'équilibrer ces petits groupes par complémentarité ou par la présence utile d'un redoublant ? Parfois, un élève en difficulté a pris le pas sur un autre, qui, plus réservé, n'a pu être écouté autant qu'il aurait été nécessaire.

Dans le souci de permettre des échanges par le biais de médiations à la parole, plusieurs supports ont été utilisés : deux questionnaires, l'un portant sur les modalités d'apprentissage, l'autre sur les profils d'élèves (auditif, visuel...) ; on a tenté de dresser un inventaire des difficultés qui donnent une représentation des causes que les élèves attribuent à leurs échecs. On a exigé la tenue d'un planning de travail à la maison ; certains classeurs ont été examinés. Ces supports permettent d'envisager une meilleure répartition du temps de travail, de mettre de l'ordre, de prendre conscience à travers la verbalisation et la présence de tiers – autre(s) élève(s) et professeur(s) –, d'exprimer ses difficultés dans un lieu plus individualisé. Ainsi, nous avons essayé d'œuvrer pour rendre l'élève davantage acteur de sa réussite.

Connaître ses difficultés scolaires...

Le travail de ces trois années nous a permis de distinguer, pendant les séances de tutorat, différents types d'élèves. Pour un élève, par exemple, on constate que son temps de travail personnel est notoirement insuffisant dans la mesure où il accorde une place prépondérante au sport qu'il pratique trois fois par semaine. L'enseignant intervient alors sur la façon de travailler, d'apprendre, sur la gestion du temps, le classement des notes, etc., et incite à suivre parallèlement les ateliers de remédiation disciplinaires dans le cadre du lycée. Conscient de ses difficultés, l'élève accepte d'augmenter son temps de travail mais les résultats restent trop fragiles et il acceptera finalement d'être réorienté en LP. On peut faire l'hypothèse que la représentation fataliste de ses causes d'échec par le jeune a freiné la possibilité de le surmonter. Par ailleurs, le souhait de concilier sport et études a sans doute joué sur sa décision finale. Il apparaît ici que l'enseignement général peut être perçu comme très gourmand en terme de temps et qu'il est parfois difficile pour certains élèves pour lesquels le rythme des acquisitions est plus lent de conserver des activités extrascolaires. Une autre élève consacre beaucoup de temps au travail scolaire, mais reconnaît éprouver d'importantes difficultés dans trois disciplines. L'organisation de son travail semble *a priori* assez satisfaisante, cependant l'efficacité n'est pas prouvée. Une recherche entreprise sur des contrôles de physique déjà effectués montre que des notions essentielles sont mal appréhendées. Dans ce cas, le professeur tuteur, lui-même professeur de sciences économiques, a invité l'élève à tenter de lui expliquer le cours. Ce renversement des rôles a permis à l'élève de repérer plus facilement la logique générale de ce qu'elle devait comprendre. Elle a pu s'inspirer de cet exemple pour surmonter des difficultés rencontrées dans d'autres situations.

Le tutorat a eu un effet indéniable, tant sur le plan scolaire que sur le plan psychologique, sur cette élève qui pourtant avait été suivie en classe de troisième pour un début de dépression imputable en grande partie au fait qu'elle travaillait trop. Le point commun entre ces deux élèves était une certaine forme de fatalisme qui les poussait à accepter leurs difficultés sans se mettre en cause (« je n'ai jamais été bon en histoire » ou « ça a toujours été comme ça »). Le tutorat aura permis, dans ces cas, de faire apparaître des raisons objectives qui expliquent les difficultés, mais les moyens d'y faire face appartiennent en dernière instance aux élèves eux-mêmes.

Parfois, l'ampleur des difficultés n'est pas mesurée (« tout irait bien sans les contrôles »), les causes peu analysées ou reportées sur les classes antérieures, les « mauvais professeurs » ou la fatalité (« je n'ai jamais aimé » ou « jamais été bon en... »). Une élève, par exemple, a de très graves lacunes mais n'en mesure pas l'ampleur. Ses difficultés résultent en partie d'une mauvaise organisation de son travail personnel. Cependant, malgré nos conseils, elle adopte une attitude de fuite et opte finalement pour une réorientation vers l'enseignement professionnel court. Une autre élève ne réalise pas le décalage entre ce qu'elle croit comprendre en cours et ce qu'elle assimile en réalité. Sa façon d'organiser son travail personnel fait apparaître de sévères lacunes. À l'inverse de l'élève précédente, celle-ci tient compte des observations de sa tutrice et se donne les moyens de progresser et d'améliorer ses résultats de façon significative. Ces deux exemples illustrent la difficulté de la prise de conscience et de ses implications : soit l'élève souhaite les dépasser, soit il renonce et réajuste son projet personnel.

... mais aussi personnelles

Deux autres élèves ne rencontrent, quant à elles, aucune difficulté apparente ; pourtant elles émettent le souhait d'être aidées. Elles estiment toutes les deux passer trop de temps à leur travail scolaire en général et à l'apprentissage des leçons en particulier (en moyenne deux heures par jour et beaucoup plus le mercredi et le week-end). Elles ont une méthode de travail comparable qui consiste à mémoriser les leçons en recopiant presque intégralement plusieurs fois tous leurs cours. Elles ont manifesté au cours de l'entretien un sentiment d'insécurité et la peur de perdre quelque chose d'important en n'apprenant pas tout. Manifestement visuelles toutes les deux, le tutorat leur a permis d'apprendre à hiérarchiser les informations de façon à ne retenir que l'essentiel, sachant que d'autres informations peuvent être retrouvées par la logique du cours.

Dans d'autres cas de figure, l'intervention sur les apprentissages ne peut être envisagée sans prendre en compte d'abord la situation extérieure à l'école. Il peut, et en général il est préférable, de passer le relais aux personnes-ressources compétentes telles que les CPE, les assistantes sociales voire le proviseur dans les cas les plus graves. Ainsi, le tutorat permet ici, avant toute chose, de mieux comprendre les difficultés de l'élève et de rencontrer les parents afin de pouvoir trouver ensemble les moyens de rétablir un contexte plus favorable aux apprentissages. Force est de constater cependant que de plus en plus de jeunes se trouvent confrontés à des

situations difficiles (divorces et recompositions familiales, chômage voire exclusion et grande pauvreté pour certains...). Là encore, l'institution scolaire ne peut tout résoudre et des relais extérieurs à l'établissement sont à trouver pour que, collectivement, puisse se mettre en place une discrimination positive envers les plus défavorisés, faute de quoi le système scolaire restera fondamentalement inégalitaire en n'assurant que la reproduction sociale et non une mobilité sociale ascendante.

Il est toujours très délicat de mesurer les effets d'une médiation qui peut toucher à la personne même. Si le taux de redoublement n'apparaît pas diminué par rapport aux autres classes, en revanche le taux d'appel en commission d'appel est pratiquement nul pour les trois années consécutives, ce qui peut signifier que si des redoublements ou réorientations s'imposent, ils ne paraissent pas arbitraires, mais négociés avec l'élève et les parents, à travers des entretiens répétés tout au long de l'année. La décision du troisième trimestre n'est pas une sanction mais apparaît comme l'aboutissement logique d'une prise de conscience et d'un dialogue.

En cours d'année, les élèves semblent relancés, remotivés ; au lieu d'être découragés par les échecs, ils sont accompagnés ou sollicités dans leurs capacités de progresser. Les élèves font d'ailleurs mention de plus de proximité avec les enseignants, de plus de confiance dans leur bilan de fin d'année.

La verbalisation permet surtout une reconnaissance des difficultés, seule condition pour y remédier. Elle permet aussi une remise en question du système de représentations parfois figé que l'élève a de lui-même et de son parcours : fatalisme ou renvoi des difficultés sur les autres... mais ceci apparaît comme le plus difficile, le plus lent, voire le plus risqué à faire bouger... Et sans doute n'y sommes-nous pas encore préparés ?

Le carnet de suivi

LP Jean-Monnet, Juvisy-sur-Orge

Académie de Versailles

Attention au comportement en classe ou doit mieux faire ou encore trop d'absences sont des formules bien connues mais qui laissent parfois les élèves perplexes quant à ce que l'on attend d'eux concrètement. Aussi, pour aider certains jeunes en difficulté, ceux qui semblent avoir surtout besoin qu'on les encadre et non qu'on les sanctionne, cette équipe éducative a choisi de leur remettre un carnet de suivi qui fixe des objectifs de réussite clairs et individualisés. Ce carnet doit être présenté à intervalles réguliers à chaque professeur, qui note s'il y a progrès ou non. Puis un entretien-bilan est réalisé entre l'élève et une partie de l'équipe éducative. D'autres équipes ont utilisé cet outil, mais cet établissement semble l'avoir pleinement exploité.

Pas de cahier aujourd'hui, un crayon de temps à autre, une feuille qu'on emprunte. Quelques semaines après la rentrée, voici notre nouvel élève dans sa classe de seconde BEP. Il semble nous dire que seule sa présence suffit dans une classe qu'il n'a pas choisie. De toutes façons, cela a toujours été comme cela, d'échec en échec. Il suffit encore de se laisser aller dans le refus. C'est un stratège des devoirs jamais faits, des leçons jamais apprises. Petit à petit il s'abonne aux retards, aux absences perlées puis répétées. Le coup de semonce viendra plus tard – il a le temps – en fin de trimestre, sous la forme des admonestations d'un conseil de classe courroucé, du déjà vu, une ritournelle triste, un parcours déjà tracé.

Pour tenter de pallier ces difficultés l'équipe a décidé de réactiver un « carnet de suivi », dit de motivation, qui existait dans l'établissement mais qui avait petit à petit perdu son sens. Ce carnet de suivi nouveau est un outil que les équipes peuvent décider, en cours de trimestre ou au conseil de classe, de remettre à un élève qui pose problème. Il permet à l'élève de faire régulièrement le point sur ses difficultés, et de se donner les moyens d'y remédier en se fixant avec l'aide de l'équipe pédagogique des objectifs à court terme (par exemple : ne pas toujours accaparer le professeur, apporter son matériel à chaque cours, ne pas avoir de retards sur la période à venir...).

L'élève gère lui-même son carnet de suivi. Il le présente à intervalle régulier (en moyenne toutes les trois semaines) à l'ensemble de ses professeurs, lesquels, après un entretien individuel, renseignent chacun les rubriques « attitude par rapport au travail », « comportement dans le groupe », « assiduité/punctualité » en indiquant s'il y a progression ou non à l'aide d'une flèche accompagnée d'un commentaire écrit. (Voir ci dessous.)

Période du : au

Nom du professeur	Attitude par rapport au travail	Comportement dans le groupe	Assiduité Punctualité	Remarques
	↗ → ↘	↗ → ↘	↗ → ↘	

Dans un deuxième temps, l'élève rencontre, en entretien de bilan, le professeur principal, le CPE et les membres de l'équipe pédagogique disponibles pour apprécier si les objectifs fixés lors de la remise du carnet ou lors de la rencontre précédente ont été atteints. Il s'agit d'un moment essentiel de dialogue entre l'élève et l'équipe pédagogique, moment qui permet, selon les besoins, d'affiner les objectifs fixés avec l'élève, de les moduler dans le temps, d'en définir de nouveaux ou encore de décider qu'il n'a plus besoin du soutien d'un carnet de suivi.

Ce carnet a été expérimenté dans différentes classes et avec des élèves aux difficultés variées, et il nous semble intéressant de rendre compte de deux parmi ces expériences.

Des élèves ont choisi leur orientation

La première est celle d'une classe dont les élèves avaient choisi leur orientation. Malgré cela, cette classe était agitée, peu disposée à travailler. Sans attendre le conseil de classe, nous n'avons pas hésité à proposer un carnet de suivi aux élèves que nous sentions en difficulté, ceci dès les premiers signes de faiblesse. Les difficultés étaient diverses : des problèmes de comportement en classe, un absentéisme inquiétant, de mauvais résultats scolaires... Nous avons identifié, dans le carnet de suivi, un nombre limité d'objectifs à atteindre par ces élèves. Les rencontres de bilan permettaient de faire le point. Les résultats ont été généralement positifs, les résultats scolaires et/ou le comportement s'améliorant sensiblement. Le seul échec concerne une élève qui rencontrait de nombreux problèmes personnels et qui mit fin d'elle-même à sa scolarité après que les professeurs ont renoncé à un suivi qui ne donnait plus rien.

D'autres l'ont subie

L'autre exemple est celui d'une classe dont les élèves n'avaient pas choisi leur orientation, situation qui générait des retards et un absentéisme tournant. C'est sur ce terrain que l'équipe pédagogique a choisi de faire porter l'effort. Une élève illustre bien les difficultés rencontrées dans cette division. Cette élève était parfois agressive, agitée en classe, insatisfaite de son orientation et à la limite de la déscolarisation. Les objectifs assignés concernaient l'assiduité et la ponctualité, ainsi qu'une meilleure attention en classe. Il y eut une nette amélioration : Karine ne fut plus ni absente ni en retard, elle devint agréable et positive. Elle s'était aperçue que nous ne lui demandions pas l'impossible et que ses efforts étaient payants, ce qui l'a réconciliée avec sa formation. Actuellement, elle ne souhaite plus changer d'orientation.

Le succès de cette modalité de suivi individualisé est confirmé par le fait que certains élèves ont demandé le maintien de leur carnet de suivi alors que les professeurs ne le jugeaient plus nécessaire. Le groupe classe, qui était méfiant au début, a très rapidement pris conscience du travail d'équipe et de l'intérêt porté par les enseignants à la classe et à chaque élève. Les rencontres entre les enseignants que suscite la mise en place du carnet de suivi nous ont permis de prendre plus facilement des positions communes comme, par exemple, un plan de classe respecté par tous, une attitude commune par rapport aux travaux non faits. Il nous semble en effet que nous agissons avec plus d'efficacité quand les élèves d'une classe perçoivent rapidement la cohérence et la cohésion de l'équipe.

Gestion et limites du carnet

Dans sa classe l'enseignant est seul face aux difficultés des élèves, le carnet de suivi permet d'analyser les difficultés et de partager les responsabilités avec les collègues. Les entretiens-bilans permettent aux professeurs de percevoir un élève autrement que lorsqu'il est « noyé » dans la classe, de le reconnaître avec ses difficultés. Avec l'outil et la

démarche du carnet de suivi, les enseignants ont pu relier des pratiques à la notion jusqu'alors abstraite de suivi individualisé.

À sa création, nous pensions que ce carnet pouvait s'adresser à tous les élèves en difficulté. Nous avons dû admettre que certaines situations ne peuvent être résolues par ce type de suivi : ce sont les cas des élèves présentant des problèmes dépassant nos compétences (familiaux, sociaux, psychologiques...) ou dont le comportement relève avant tout de la sanction.

Un autre cas de figure pour lequel le carnet de suivi n'apporte pas de solution est celui de l'élève sérieux qui travaille mais qui ne réussit pas. Il s'agit alors de lacunes scolaires et les réponses possibles sont les aides apportées pendant les heures de module ou par le soutien quand il est possible de le mettre en place.

Les exemples présentés reflètent bien les cas des élèves ciblés actuellement et qui semblent pouvoir tirer profit de ce suivi : il s'agit surtout d'élèves de première année BEP (problème d'organisation, de comportement, de ponctualité...). Cette aide est plus efficace quand les faiblesses sont décelées tôt, avant qu'ils ne s'enferment à nouveau dans l'échec. Certains élèves demandent cependant à le conserver en deuxième année.

Des élèves actifs lors du bilan

Nous avons déjà avancé dans cette voie en leur demandant de participer à la définition des objectifs à atteindre. Afin de leur permettre de réfléchir à leur propre bilan, le carnet de suivi inclura, dès la rentrée, une fiche-bilan dont une colonne sera réservée à l'élève. Il y indiquera si, selon lui, les objectifs qui lui ont été fixés ont été atteints et pourquoi. Cette activité doit être pour lui un moment de réflexion personnelle sur ses progrès. Elle lui permettra de se construire un argumentaire pour l'entretien qui va suivre et de prendre ainsi une part active dans la définition de ses prochains objectifs.

La gestion matérielle de ce carnet, non seulement outil mais, plus encore, démarche d'accompagnement, demande beaucoup de temps et de disponibilité à chacun si l'on veut respecter les engagements d'écoute, de dialogue avec l'élève. Il faut du temps à consacrer aux élèves lors de la présentation du carnet pour que les professeurs y reportent leurs appréciations autrement qu'entre deux cours, à la va-vite ; il faut du temps pour préparer l'entretien-bilan avec l'équipe complète de la classe, il en faut aussi pour mener l'entretien-bilan. Actuellement c'est sur l'heure du repas, de la récréation... qu'ont lieu les rencontres, parfois en grappillant sur les cours suivants... L'équipe se limite alors aux professeurs disponibles. La difficulté pour trouver des créneaux horaires communs, la nécessité de consacrer une part importante de son temps disponible au carnet de suivi au détriment d'autres concertations nécessaires démotivent parfois certains enseignants. Autre conséquence indirecte : pour arriver à assurer un suivi rigoureux, on a parfois pris le parti de limiter le nombre d'élèves à accompagner. Parmi les solutions possibles, nous prévoyons d'utiliser parfois l'heure de vie de classe pour présenter et clarifier la démarche auprès de tous les élèves. De plus, pour la rentrée prochaine, une heure banalisée pourra être utilisée pour le suivi des élèves.

Une démarche collective

La démarche doit rester collective. Ce carnet tire une partie de son efficacité du fait qu'il permet de rappeler aux élèves la cohésion des professeurs. Si, par manque de motivation ou par mauvaise appréhension de la démarche, l'utilisation du carnet perd de sa rigueur (remis trop tard, rendez-vous oublié, pas d'objectifs fixés), il risque alors d'être plus néfaste que bénéfique. L'élève découvre vite la faille... C'est un outil en perpétuel devenir qui exige des échanges sur nos pratiques et nos difficultés, un va et vient indispensable pour maintenir la cohésion et l'adhésion des équipes. Il est donc impératif que la démarche soit présentée par l'équipe de direction ou par un enseignant lors de chaque rentrée. Ses modalités d'utilisation doivent être également rappelées clairement et dans les mêmes termes à chaque conseil de classe pour éviter les dérives déjà connues et toujours possibles. De plus, pour préserver le caractère collectif de cette démarche, nous continuerons à utiliser chaque moment de rencontre comme une opportunité pour échanger sur notre pratique du carnet de suivi.

Si, pour la plupart des questions soulevées par ce carnet, tant dans sa forme que dans sa gestion, nous avons avancé des réponses ou des propositions, un point d'interrogation demeure : comment recevoir l'adhésion de tout le personnel sans empiéter sur l'autonomie de chacun ? Cet outil est inscrit dans le projet d'établissement, ce qui témoigne d'une reconnaissance par l'ensemble des enseignants de son utilité pour l'élève mais aussi pour les professeurs. S'il peut parfois sembler une contrainte et porter atteinte à la liberté pédagogique de chacun, il permet cependant de sortir l'enseignant de son isolement, en particulier en cas de relation difficile avec une classe. Il n'a de valeur et d'impact que s'il s'inscrit dans une démarche de travail en équipe.

La Courte échelle

Lycée Philippe-Lamour, Nîmes

Académie de Montpellier

Dans cet établissement, une équipe a eu l'idée, originale, « d'utiliser » les compétences des surveillants d'externats (SE) pour un suivi d'élèves en études surveillées. C'est cette commodité supplémentaire, offerte aux élèves, à laquelle on a donné le nom de Courte échelle.

[...] Cette idée permet de susciter intérêt et motivation des SE selon leurs compétences. Elle crée les conditions d'une meilleure communication entre enseignants et surveillants en associant ces derniers au travail d'équipe qui fait la spécificité de notre mode de fonctionnement et dont ils sont plutôt exclus. Des initiatives intéressantes ont été prises (aide proposée aux élèves de classes terminales pour les révisions) qui nous ont permis de constater que le 11 juin, la Courte échelle était encore fréquentée pour des révisions d'histoire-géographie !

Les surveillants ont beaucoup prisé cette initiative qui a permis d'utiliser leurs compétences, de les responsabiliser et de les valoriser. Ils n'étaient plus seulement des pions cantonnés dans une tâche ingrate de surveillance. Les élèves ont apprécié, même s'ils ont regretté l'absence dans l'équipe d'une personne-ressources en mathématiques.

Il faut dire néanmoins que, malgré une très large diffusion des affiches et planning, peu d'enseignants ont pris contact avec les surveillants de leur discipline pour d'éventuels conseils ou consignes à donner au sujet de leurs élèves en difficulté. À l'exception de l'équipe de mathématiques qui s'est impliquée en assurant une permanence pour essayer de pallier le manque de scientifiques dans l'équipe, la Courte échelle a surtout été utilisée pour assurer une surveillance des contrôles auxquels certains de leurs élèves avaient échappé.

En dehors de ces cas de détournement d'objectifs, la Courte échelle a été fréquentée par environ 22 % des élèves de seconde.

Fréquentation par motifs

MOTIFS	
Devoir personnel	172
Devoir surveillé, rattrapage	56
Exclusion	15
Retenue	18
Réguliers	15
Total	276

Concertation et suivi des élèves

Lycée Margueritte, Verdun
Académie de Nancy-Metz

Les professeurs ont imaginé un suivi tout au long de l'année pour l'ensemble de leurs élèves de seconde, en repérant systématiquement leurs difficultés. C'est cette bonne connaissance des élèves qui permet une remédiation, sans remettre en cause les structures habituelles.

L'action est organisée autour de trois réunions entre les élèves et l'équipe du dispositif. En préambule, avant les vacances de la Toussaint, les élèves en difficulté sont repérés à partir des constatations faites sur les premiers résultats, les évaluations de début d'année et les observations des professeurs. Si les problèmes d'un élève concernent plusieurs matières, on cherche à déterminer ses types de difficultés (oral, écrit, méthode, adaptation, expression, rythme, quantité de travail...). Une fois la liste considérée comme définitive, l'information, assortie d'explications, est transmise aux familles et aux élèves.

En novembre les premières réunions sont organisées, auxquelles participent un élève en difficulté, le professeur principal, le documentaliste, un conseiller principal d'éducation (CPE) et un conseiller d'orientation-psychologue. Chaque élève a préalablement recensé par écrit les difficultés rencontrées et les personnes vers lesquelles il peut se tourner dans chaque cas. La restitution orale permet de confronter les points de vue et d'établir une liste de problèmes où ils se reconnaissent. La phase la plus délicate se situe souvent au moment où il faut l'aider à surmonter ses réticences et à exprimer ses difficultés devant des adultes. Un bilan de la séance est effectué oralement par les élèves et par écrit par le professeur principal qui le diffuse auprès de l'équipe pédagogique.

Mettre en évidence les progrès

En janvier une seconde réunion, avec les mêmes participants, est organisée. Elle doit permettre de faire apparaître les progrès qui ont pu émerger tant dans les comportements que dans les méthodes et les résultats. De nouveaux élèves peuvent être intégrés au dispositif à cette période de l'année. La réflexion est aussi axée sur leurs projets à moyen et long terme, et l'équipe effectue une première sensibilisation au problème de l'orientation. Le lien est établi entre d'éventuelles difficultés persistantes et les problèmes de motivation. Le bilan de la séance est diffusé à l'équipe pédagogique.

La dernière réunion, en avril, est essentiellement orientée vers une réflexion sur les choix d'orientation. Il s'agit d'aider les élèves à vérifier l'adéquation entre leurs résultats, progrès, compétences et difficultés, et leur projet d'orientation. Ils réfléchissent à la notion de prise de risque, aux stratégies possibles et à ce qui reste à faire avant d'émettre leurs vœux définitifs.

Ce dispositif est soutenu par l'administration qui facilite le travail des équipes et des professeurs principaux, participe aux réunions, diffuse les courriers aux familles, produit des études statistiques. De plus, l'équipe est appuyée dans ses initiatives : moyens en heures donnés pour le soutien dans différentes matières, avec des créneaux communs à toutes les classes de seconde.

Instaurer le dialogue pédagogique

Lycée Marie-Curie, Vire
Académie de Caen

À partir des besoins repérés, notamment des connaissances disparates, une absence de méthode, un manque d'attention à la consigne, il est apparu comme une évidence aux yeux des professeurs qu'il fallait œuvrer en transdisciplinarité tant cette forme de travail leur avait paru bénéfique lors d'une précédente expérience. La première partie de la monographie, rapidement reproduite ici, décrit les différentes étapes de

la préparation et de la réalisation d'une visite de la ville de Rouen, utilisée comme support du travail fait en classe. Elle montre à quel point cette initiative s'est révélée stimulante, aussi bien pour les élèves que pour les enseignants. Elle montre aussi comment le dialogue pédagogique a pu s'instaurer ; c'est cet aspect de l'expérience qui est développé maintenant.

[...] Cette année, par exemple, s'est mise progressivement en place l'étude des éléments qui allaient servir de base à un travail, sans que les élèves soient prévenus de la visite à venir. Dès la constitution de l'équipe, en juin, le souci a été de trouver une visite qui viendrait matérialiser ce qui est fait en classe (travaux individuels de recherche, lectures). Après plusieurs réunions c'est la ville de Rouen qui a semblé présenter pour nous le plus d'avantages : plutôt proche mais mal connue des élèves, elle garde les traces de son passé. Cela sera utilisé pour repérer les marques de l'histoire, à travers les constructions et les destructions. Rouen est une ville d'art. Elle constitue un moyen pour les élèves de mettre en pratique leurs connaissances livresques et leurs techniques de décodage en regardant soit les monuments, soit les œuvres exposées dans un musée qui présente les recherches muséographiques les plus récentes (œuvre majeure de chaque école entourée par d'autres œuvres éclairantes par ressemblance ou par contraste). Les élèves ont ainsi pu à nouveau apprendre à voir.

Leur curiosité éveillée au fil des cours, les élèves ont eux-mêmes suggéré l'idée de se rendre à Rouen. Pendant la visite, dense, leur attitude a été irréprochable : questions, interventions, commentaires, volonté de raconter ce qu'ils avaient vu et compris aux autres accompagnateurs, prise de notes spontanée ou croquis pour certains, intérêt manifeste souligné par les guides, même en fin de journée. Ce fut une joie véritable pour bon nombre de découvrir un musée : une appréhension a été levée et ils se sont promis d'autres découvertes semblables. Enfin l'intérêt n'est pas retombé après la visite puisqu'elle s'est prolongée par une production de dossiers et travaux riches et variés.

Échanges nouveaux

Ce travail est enrichissant à la fois pour les élèves et pour l'équipe qui considère cette visite comme un succès car elle a permis de voir en action toutes les méthodes élaborées auparavant (voir page 130) [...]. En parallèle à cette responsabilisation au sein du groupe, nous avons cherché à développer la responsabilisation individuelle lors des séances de dialogue pédagogique, moment où les rapports professeurs/élèves se trouvent bouleversés, l'objectif étant de lever les blocages à la prise en charge de l'apprentissage. Lors de ces rencontres, nous avons aidé l'élève à mettre en évidence ses réussites et ses difficultés en lui demandant d'en expliquer le pourquoi ; nous l'interrogeons sur sa façon de travailler, sur ses motivations à venir au lycée, sur ses attentes, sur son projet d'orientation. Nous lui demandons d'apporter ses devoirs et de reformuler les commentaires des professeurs afin de lui faire prendre conscience des réalités que ces appréciations recouvrent car nous nous apercevons souvent qu'il connaît les mots mais qu'ils sont vides de sens ; nous tentons d'élaborer

ensemble une stratégie pour se remettre en situation de réussite ou au moins de se « raccrocher » à la classe : il est clair que l'élève doit être conscient de son propre fonctionnement pour pouvoir le modifier et que les remédiations proposées ne sont pas miraculeuses.

Les rencontres se terminent toujours par un engagement volontaire de l'élève sur un point précis que lui-même a mis en évidence : par exemple, se redire ce que l'on a retenu du cours avant d'apprendre ses leçons ; apprendre ses leçons, en retrouvant un plan pour ceux qui n'ont aucune idée de la structure, en explicitant le plan pour ceux dont le travail est mentionné comme trop superficiel. Il faut en effet être imaginatif et se mettre véritablement au service des besoins de l'élève. Nous lui demandons de tenir un « carnet de bord » pour qu'il contrôle lui-même le respect du contrat établi ; nous lui expliquons que nous n'aurons aucun regard sur ce carnet mais qu'il est important qu'il prenne conscience qu'une grande honnêteté avec lui-même facilite les progrès.

En début d'année, ce dialogue pédagogique est ressenti comme une « convocation » mais par la suite les élèves viennent avec plaisir et demandent à participer (cela se vérifie en première où ils ont mûri et où il n'a pas été possible de répondre à toutes les demandes, faute de temps). Il s'agit d'instaurer au cours du dialogue un rapport différent entre l'élève et le professeur, celui-ci ne détenant plus le « savoir », on « tâtonne » pour trouver des moyens adéquats de remédiation, élève et professeur doivent tous deux être capables de se remettre en question.

Il est nécessaire au cours de ces entretiens de parler vrai. En aucun cas il ne s'agit d'incriminer les élèves quant à leurs résultats scolaires : il faut à la fois pointer les réussites et les difficultés. S'il est difficile pour les élèves de venir en dialogue, ce n'est pas non plus évident pour les enseignants : mutisme de l'élève (il faut être patient), discours convenu, gêne face à des révélations très personnelles (angoisse de mort – violence des parents). La position est très inconfortable pour le professeur, partagé entre son désir d'aider la personne et la conscience qu'il a d'être parfois incompetent en la matière : le professeur n'est pas un psychologue professionnel. Il doit néanmoins pouvoir diriger l'élève vers les instances habilitées et ne garder pour lui que le domaine pédagogique. On peut souligner que le simple fait de donner un rendez-vous à l'élève, de le faire parler des problèmes qu'il rencontre, lève bien souvent des blocages.

L'habitude a été prise d'organiser des rencontres entre un élève et deux professeurs, un des deux restant observateur. Au début des pratiques du dialogue en « classe-passerelle » nous travaillions seul face à l'élève puis, peu à peu, nous avons introduit la pratique du binôme car notre rapport à l'élève était déjà changé, il nous avait fallu un temps d'adaptation. Il ne s'agissait pas d'apparaître comme un « tribunal », mais, en les écoutant, de les mettre en confiance pour les aider à trouver une image positive d'eux-mêmes.

Discuter avec les familles

Avec l'expérience, on s'aperçoit que la collaboration des familles est nécessaire : Thomas, ancien élève de « classe-passerelle », a osé, après

beaucoup d'hésitation, entrer dans la salle des professeurs pour nous dire qu'il réussissait dans son BEP Électronique et nous dire l'importance, d'une part qu'avaient eu pour lui les séances de dialogue que, sur le coup, il détestait et d'autre part la prépondérance des relations que sa mère et l'équipe avaient su nouer au fil de l'année scolaire. Il s'engage désormais vers un baccalauréat professionnel alors qu'il était en rupture et proche de la délinquance.

Certes, au début, de telles pratiques peuvent déstabiliser certains professeurs mais le bénéfice qui en résulte est tel qu'il ne nous paraît plus possible de travailler autrement. Pour faciliter ces procédures et les étendre à d'autres classes, il faudrait sans doute revoir les aménagements horaires et ne plus compter sur le seul dévouement de professeurs convaincus. Il serait également judicieux de prévoir des structures (petites salles d'études, obligation d'un nombre d'heures passées au lycée en dehors des heures de cours) pour que les élèves puissent faire leur travail. [...]

IV. Disciplinaire, interdisciplinaire et transdisciplinaire

On le constate souvent : la plupart des élèves ont du mal à percevoir la cohérence entre les différentes disciplines enseignées. Il est vrai aussi que la rédaction des programmes et l'organisation de la scolarité ne facilite rien. La nécessité de donner davantage de sens à leur enseignement conduit parfois des professeurs à faire réaliser par leurs élèves des travaux à *caractère interdisciplinaire* (qui requièrent la maîtrise de savoirs relevant de plusieurs disciplines). Autre source de difficultés, les méthodes de travail du lycée ne s'acquièrent pas, on l'a vu, spontanément. Des enseignants s'efforcent de mettre en œuvre des *actions de remédiation transdisciplinaires* (qui permettent d'acquérir des compétences ou des savoirs non spécifiques à une discipline ou à un groupe de disciplines en particulier). Notons que, souvent, ces deux aspects, complémentaires, ne font pas l'objet d'une nette distinction dans la relation de l'action.

Si ces travaux se déroulent principalement pendant les séances de *modules*, ils peuvent aussi s'effectuer dans les *permanences pédagogiques* ou dans des *ateliers* spécifiques. Ces derniers peuvent donner l'occasion aux élèves d'entreprendre un projet débouchant sur une production concrète, généralement évaluée. La qualité de ces travaux est parfois étonnante et révèle, chez certains, des talents insoupçonnés et/ou une ténacité dont les enseignants sont les premiers surpris. Cette forme de travail ne relève généralement pas, au sens strict, des programmes officiels et ne prétend pas s'y substituer ; mais, au-delà de la remédiation, elle apparaît comme concourant, à part entière, à la formation des jeunes. Les permanences pédagogiques et les ateliers sont organisés hors du temps scolaire. Au contraire des modules, le volontariat semble y être la règle. Les effectifs y sont nécessairement très réduits (quelques unités pour les ateliers).

En préliminaire, les équipes procèdent à l'inventaire de savoir-faire et de compétences plus ou moins explicitement exigés des élèves dans les diverses disciplines. Elles pointent généralement la capacité à comprendre et exploiter les informations contenues dans les différents types de documents qui leur sont présentés ou dans un exposé, la capacité à s'exprimer, à argumenter eux-mêmes de manière compréhensible, par écrit ou oralement. Ces capacités supposent la maîtrise de savoir-être, des choix de comportements positifs dans l'acquisition des connaissances.

Pratiques interdisciplinaires en modules

Lycée Jean-Moulin, Forbach

Académie de Nancy-Metz

Dans cette innovation, l'équipe a favorisé les pratiques pédagogiques interdisciplinaires. Les modules ont été l'espace privilégié pour aider les élèves à acquérir les méthodes de travail et l'autonomie indispensables.

L'augmentation des flux d'élèves accueillis dans le lycée entraîne une plus grande hétérogénéité du public en seconde générale. On constate que de nombreux élèves éprouvent des difficultés à s'intégrer dans leur nouvel établissement, à s'adapter à des méthodes nouvelles pour eux, à passer à un niveau d'abstraction suffisant, à donner du sens aux activités qui leur sont proposées et à établir un lien avec un véritable projet personnel.

Les modules offrent un espace privilégié pour les aider à acquérir ces méthodes de travail et l'autonomie indispensables pour une poursuite réussie de leurs études. Cependant, le fractionnement disciplinaire de l'enseignement modulaire peut conduire à des réponses parcellaires à leurs besoins et à des démarches d'enseignement non coordonnées.

C'est pourquoi il nous a semblé nécessaire de mettre en œuvre une approche interdisciplinaire. Après une année d'expérimentation qui a permis de cerner les besoins des élèves de seconde et de confronter les pratiques des professeurs, une équipe pédagogique s'est constituée et s'est engagée dans un projet pour les années scolaires 1997-1998 et 1998-1999. D'emblée, les objectifs se sont concentrés autour de l'harmonisation des méthodes de travail et le développement de la motivation.

Ce premier exemple décrit une séquence, divisée en trois séances de travail, qui s'étend de la rentrée scolaire aux vacances de Toussaint. Elle a pour but de familiariser les élèves avec l'approche interdisciplinaire en leur faisant découvrir les compétences transversales qu'ils mettent en jeu dans leur travail scolaire.

Lors de la première séance, les élèves, répartis en groupes de niveau homogène par le professeur d'histoire-géographie, sont sous la responsabilité du professeur de français. Ils ont pour consigne de réactiver les connaissances abordées en cours d'histoire sur la citoyenneté à Athènes et de les résumer par écrit. Chacun travaille seul dix minutes. La mise en commun, pendant les quinze minutes suivantes, permet les ajustements et corrections par échanges d'informations. Le travail individuel de rédaction définitive occupe le reste de l'heure. Les textes résumés sont remis au professeur d'histoire-géographie pour être évalués. Ce type d'exercice permet une vérification de l'exactitude des notes prises, une confrontation des compréhensions des connaissances et une prise de conscience de l'exigence de rigueur et de concision de l'expression écrite.

Découvrir une notion nouvelle

Pendant la seconde séance, les élèves sont répartis en groupes de niveau hétérogène ; ils sont placés sous la responsabilité du professeur de français

qui leur donne pour consigne de prélever des informations dans un texte et de rédiger un résumé d'un paragraphe sur le rôle des gaz minoritaires de l'atmosphère. Le travail est organisé comme lors de la première séance. Ce type d'exercice montre à l'élève la distance et le rapport entre les réponses ponctuelles à des questions précises et la synthèse écrite sur une donnée générale. Il révèle au professeur que la difficulté porte parfois plus sur le lexique commun que sur le lexique spécialisé. Ainsi des expressions comme « l'effet de serre s'est emballé » ou « les vitres piègent le rayonnement » apparaissent-elles plus difficiles pour les élèves que des termes comme « ozone », « méthane » ou « dioxyde de carbone ».

Pendant la troisième séance, les élèves sont répartis en groupes de travail hétérogènes, sous la responsabilité des professeurs de sciences de la vie et de la terre (SVT) et de français. Ils ont pour consigne de prélever de l'information dans un texte sur l'origine de la source d'énergie dans deux écosystèmes et de répondre à deux questions. Les recherches sont effectuées par groupes de deux élèves qui confrontent leurs lectures et leurs propositions de réponse aux questions posées. Devant les difficultés rencontrées pour trouver des informations et proposer des réponses claires, le professeur de SVT intervient pour recentrer les recherches. Ainsi l'énoncé d'une question doit-il être modifié pour être accessible : « comparer les conditions de vie dans ces deux écosystèmes et retrouver leurs points communs » devient « retrouver les points communs de ces deux écosystèmes en comparant leurs conditions de vie ». Ce type d'exercice permet de mettre en rapport un texte informatif avec un questionnement sur le texte. Il révèle à l'élève la distance existant entre lire une série d'informations et repérer des éléments communs. Il révèle au professeur que la démarche induite par une consigne peut s'avérer improductive si les verbes injonctifs ne sont pas d'une extrême précision.

Une autre séquence, constituée de cinq séances de travail, a été construite autour d'un voyage d'étude à Trèves. Elle répond à plusieurs objectifs : les savoirs proprement dits, les savoir-faire (rechercher et sélectionner des informations dans des documents, retranscription de manière simple et personnelle des informations, restitution orale des informations devant la classe), les savoir-être (apprendre à travailler en groupe, apprendre à écouter l'autre, à l'aider, à l'évaluer, apprendre à se responsabiliser). Une séquence prévue sur quatre séances de trois heures s'inscrit dans la suite des travaux modulaires sur le prélèvement d'informations et la restitution de connaissances effectués au cours des séances précédentes.

Recherche documentaire

Ce travail se déroule en groupes. Le principe des groupes d'entraide a été retenu pour permettre à tous les élèves d'être productifs. Douze groupes fonctionnent sur douze thèmes différents dans deux salles contiguës sous la responsabilité de trois professeurs (histoire-géographie, français, allemand), chacun d'eux ayant en charge une série de thèmes : le cadre de vie (la maison, la ville), l'agriculture, l'artisanat, la vie sociale (les thermes, l'amphithéâtre, la basilique, les cultes). Chaque information relevée doit faire l'objet d'une restitution écrite sous forme de phrases complètes rédigées composant un paragraphe de synthèse.

Une première évaluation de la qualité et de la pertinence des données retenues est faite en fin de module, une deuxième étant prévue à Trèves et une troisième constituant un devoir de contrôle en histoire-géographie. On constate une certaine efficacité du groupe d'entraide ; il a permis un déblocage et un début d'intégration de certains élèves. La démarche de recherche d'informations révèle des difficultés en amont : lecture lente, niveau de langue insuffisant, méconnaissance de l'organisation des livres documentaires...

Plus généralement la qualité de l'investissement dans la préparation du voyage est bien supérieure à celle du quotidien des pratiques habituelles. Les objectifs cognitifs (connaissances historiques et culturelles) et méthodologiques (pratiques de recherche documentaire, prélèvement d'informations et restitutions écrite et orale) ont été atteints de manière satisfaisante. Des approfondissements et des variantes ont été envisagés par les professeurs de l'équipe : travail de lecture de l'image en amont, utilisation de l'informatique pour la recherche (Internet) et la réalisation (traitement de textes), mise à profit du contexte de séjour hors lycée pour entamer une évaluation du projet avec les élèves.

Une troisième séquence a été élaborée après une évaluation qui a permis de faire le point sur l'évolution des représentations des élèves, sur le bilan des acquisitions de connaissances et de méthodes, sur le vécu de l'élève et sur son projet personnel. La séance a été préparée individuellement par chaque élève grâce à un questionnaire « bilan-réflexion ». Muni de ce document chaque élève a eu un entretien individuel avec un professeur pendant une quinzaine de minutes afin de faire le point sur ses réussites, ses difficultés, ses échecs et tout autre sujet le concernant. La séance organisée sur deux heures dans trois salles contiguës a concerné cinq professeurs.

Des séances régulières d'aide au travail individuel ont été organisées. Trois ou quatre professeurs (disciplines scientifiques et littéraires étant représentées) ont aidé les élèves répartis dans deux salles contiguës, soit individuellement, soit par petits groupes de deux ou trois. L'intervention du professeur peut se résumer à un travail de relecture d'énoncés, de reformulation, de recherche dans les notes prises en cours ou dans le manuel scolaire. Elle peut aussi prendre la forme d'une nouvelle explication. La dimension interdisciplinaire est renforcée dans une série d'approches binaires : allemand-français, mathématiques-français, allemand - histoire/géographie, sciences physiques - histoire/géographie. [...]

Capacités transversales dans l'enseignement modulaire

Lycée Camille-Claudiel, Blois
Académie d'Orléans-Tours

Toujours par le biais de l'enseignement modulaire, une équipe a bâti ses séquences avec l'objectif de travailler des capacités transversales. La présentation faite ici concerne le travail réalisé lors de la deuxième année d'expérimentation. Au départ, l'équipe avait eu pour projet de

travailler sur deux capacités : s'informer et s'exprimer à l'écrit. Faute de temps, seul le premier objectif a pu être mené à bien (du moins dans une expérimentation commune). Le travail a duré d'octobre à début janvier, soit une dizaine de semaines.

Avant de construire concrètement nos séquences modulaires, nous avons rédigé un document de référence croisant les compétences à travailler dans chacune de nos disciplines. Cet outil s'est révélé fondamental pour la cohérence du travail et la cohésion de l'équipe. Cependant, chaque professeur est resté autonome dans le choix de ses supports pourvu qu'ils soient en accord avec ce référentiel.

Les groupes de module ont été constitués à partir des résultats à l'évaluation du mois de septembre. En histoire-géographie et en français, c'est la réussite aux compétences « Identifier », « Sélectionner selon un critère précis », « Trier par domaines » qui a guidé le choix des élèves ; en anglais, c'est « Émettre des hypothèses », « Établir des liens », « Opérer le traitement de l'information », « Inférer ».

En anglais

Pour mieux appréhender la manière dont nous avons travaillé, il faut préciser le contenu des expériences engagées dans chaque matière.

Le travail effectué en anglais s'est organisé en deux volets : tout d'abord une action s'articulant autour de l'utilisation du dictionnaire, menée au CDI, puis un travail portant directement sur un texte écrit en anglais. Au début de l'année il a semblé judicieux au professeur d'apprendre aux élèves à mieux utiliser cet outil. Tout d'abord parce qu'il peut rassurer les élèves rencontrant des difficultés avec la langue, aider ceux désireux de se perfectionner mais aussi parce que quelques mois plus tard il serait à coup sûr l'élément ressource lorsque les élèves travailleraient sur l'expression écrite et se lanceraient dans la rédaction de textes courts en anglais. D'autre part, par le biais même de ce travail sur le dictionnaire, dont les objectifs étaient l'utilisation correcte des informations, leur sélection et la bonne compréhension des explications données en langue étrangère (comme dans le dictionnaire unilingue), il était possible au professeur de poser les premiers jalons d'un travail sur la capacité à s'informer.

Concernant la deuxième partie de cette action ciblée sur la capacité à s'informer, le professeur a choisi de « s'attaquer » directement au texte écrit. Le terme « s'attaquer » n'est pas trop fort ici puisque dans bien des cas les supports écrits effraient considérablement ou du moins rebutent les élèves à l'entrée en seconde. Aussi, afin de faciliter leur abord du document écrit, le professeur a choisi une démarche qui visait non seulement à dédramatiser les choses mais aussi à donner confiance aux élèves en leur proposant un certain nombre de clés d'accès à l'écrit. C'est ainsi qu'il les a invités à identifier au premier coup d'œil quelques extraits de textes de natures très différentes (publicité, revue de presse, nouvelle, article de journal, etc.) en justifiant leurs réponses. Ils se sont ainsi rendu compte qu'il était assez rapide de cerner le sujet et d'avoir une petite idée de ce dont il s'agissait en utilisant les informations périphériques, à savoir image, graphique, nom de

l'auteur, présentation... Une fois ce constat fait il était alors facile « d'entrer » dans un article de journal choisi pour son côté « accrocheur » (article sur *X-Files*). L'objectif fut d'observer l'architecture du support, sa présentation, sa composition et d'anticiper sur le contenu tant au niveau du sujet que du vocabulaire. Sélectionner les informations importantes, montrer aux élèves qu'il n'est pas nécessaire de comprendre tous les mots pour saisir le sens d'un texte, leur faire prendre conscience qu'ils peuvent inférer, deviner, compenser leur manque en vocabulaire en prenant appui sur ce qu'ils savent ou ont compris du texte, utiliser le dictionnaire en dernier recours et finalement prendre un certain recul pour observer la structure, la logique du texte, l'enchaînement des idées, tels furent les objectifs de la deuxième séance qui se révéla plutôt positive puisque les élèves se sont avérés par la suite beaucoup plus efficaces dans leur approche d'un document inconnu et dans leur lecture.

En histoire et géographie

Le travail autour de la capacité à s'informer s'est déroulé dans ces matières selon quatre étapes réparties en six séances. Le thème retenu a été celui de la construction puis de la réalisation d'une fiche biographique. La première étape visait à aider les élèves à localiser l'information au CDI et à garder une trace écrite de leurs recherches. La consigne était d'établir une liste des documents susceptibles de les renseigner sur Périclès et de noter à chaque fois la référence du livre, le numéro du volume et éventuellement celui de la page. Nous avons ensuite procédé à une mise en commun fructueuse car ce travail réalisé en binôme s'est révélé très efficace et les a motivés. À la fin de cette première étape, les élèves ont reçu la consigne d'imaginer un support pour la rédaction de la fiche biographique.

L'objectif de la seconde étape était de réaliser une « maquette » de la fiche puis d'élaborer en commun une grille d'évaluation. Les élèves ont confronté leur travail puis élaboré une fiche commune. Un rapporteur s'est ensuite chargé d'aller au tableau recopier le travail de son groupe ; nous disposions donc de quatre fiches. Nous avons ensemble construit le document final en reprenant les idées les plus pertinentes. La fin de la séance a été consacrée à l'élaboration d'une grille d'évaluation. Ainsi, à la fin de la deuxième étape, les élèves avaient eux-mêmes élaboré leur outil de travail et son évaluation.

Les consignes de la troisième étape étaient de réaliser une fiche biographique à partir d'un dossier comportant cinq documents d'inégale difficulté portant tous sur Périclès¹². Les objectifs poursuivis étaient de confronter des informations, de les sélectionner selon un critère précis, de relever des informations pertinentes et de les trier par domaine. Les élèves ont travaillé en binôme. La mise en route a été assez fastidieuse, ils se sont heurtés au vocabulaire et n'ont pas systématiquement cherché à sélectionner les documents les plus simples. De plus ils ont parfois rencontré des informations contradictoires. Le plus difficile a sans doute été de faire le choix des informations essentielles car l'espace disponible sur la fiche était

12. Articles « Périclès » du *Petit Robert des noms propres*, du *Grand Dictionnaire encyclopédique*, Larousse, de l'encyclopédie *Encarta* et de l'*Encyclopædia universalis*.

volontairement restreint. Une fois terminées, après deux séances de module, les fiches ont été photocopiées, réduites et imprimées sur des transparents deux par deux. La lecture de ces documents s'est révélée très intéressante, elle nous a en effet permis de constater qu'avec les mêmes sources documentaires les résultats étaient fort différents.

La quatrième étape a porté sur l'évaluation de cette expérience.

En français

Dans cette matière le travail s'est déroulé sur dix séances. Nous avons pu constater que peu d'élèves manipulent le livre en tant qu'objet. La plupart ne maîtrisent pas le vocabulaire descriptif et l'intervention n'est pas du tout construite. Pendant cet exercice oral individuel, les élèves, par deux, ont appris à parcourir le manuel de littérature à l'aide de questions diversifiées sur des genres, des écoles esthétiques, des formes fixes pour apprendre à localiser l'information.

La deuxième séance a été consacrée à la description devant le groupe d'une illustration choisie dans le manuel pour permettre aux élèves de prendre conscience de la difficulté à rendre compte d'un document.

Les deux séances suivantes ont été consacrées à la prise de notes. Elles ont permis de remarquer la diversité des situations dans lesquelles nous sommes amenés à prendre des notes, de rappeler quelques abréviations courantes, quelques signes conventionnels, l'alphabet phonétique international et les symboles courants. Les élèves en difficulté ont considéré, la plupart du temps, que la meilleure méthode pour prendre des notes était de raccourcir les mots du professeur à la première syllabe. L'organisation de l'information n'apparaissait pas nécessaire dès la prise de notes.

La séance suivante a porté sur l'analyse individuelle d'un texte informatif dont il fallait rendre compte sous forme de tableau. Ce travail a conduit à un exercice de résumé. L'objet de la séance ultérieure a été de faire prendre conscience aux élèves de l'importance des hypothèses de lecture et de la nécessité de repérer les sources d'informations. La justesse des réponses a été moins valorisée que la qualité du raisonnement proposé.

La dernière heure, les élèves ont travaillé, en groupes, sur des thèmes proposés à partir d'un film qui venait de leur être projeté. Un rapporteur dans chaque groupe a présenté les conclusions aux autres ; l'évaluation par les élèves eux-mêmes de la prestation de leurs camarades portait sur la précision des affirmations et sur l'implication du rapporteur par des moyens verbaux et non verbaux.

On peut déplorer que les temps de concertation aient été aussi rares alors qu'ils sont fondamentaux pour progresser et être « innovants ». Les idées naissent souvent de la confrontation de nos pratiques. De plus, il est très enrichissant de connaître les programmes, le fonctionnement et les exigences des autres disciplines.

Il est important de souligner que l'effectif lourd de la classe a modifié la perception du module. Ces heures dédoublées ont été perçues par les élèves plus comme un espace de liberté que comme un temps consacré à une autre façon de travailler.

Réinvestissement de méthodes

LP Sévigné, Gap
Académie d'Aix-Marseille

Après avoir constaté dans leurs pratiques quotidiennes que, trop souvent, le réinvestissement des apprentissages méthodologiques conduits en modules était loin d'être une réalité pour nos élèves, une équipe composée de deux enseignantes d'économie et gestion s'appuyant sur le travail du professeur de français, s'est fixée pour objectif d'identifier et de mettre en œuvre des conditions favorisant ce réinvestissement. Elle a fait l'hypothèse qu'il était possible de transférer des compétences méthodologiques. Les professeurs se sont donc attachés, au cours de cette expérimentation, à définir le concept de transfert en pédagogie, à identifier les conditions le favorisant et à mettre en place des méthodes permettant de l'évaluer.

[...] Pour cela nous avons mis en œuvre et observé dans cinq classes (première année Métiers du secrétariat, deux premières Métiers de la comptabilité et deux terminales Métiers de la comptabilité), soit environ 150 élèves, des transferts à partir du commentaire structuré dans des classes de BEP tertiaires, de la lecture et construction de graphiques dans différentes disciplines et de deux compétences transdisciplinaires : présenter son travail et se repérer dans l'espace. Nous avons cherché à évaluer ce transfert en collectant des informations à partir de l'observation « subjective » des membres de l'équipe pédagogique d'une classe d'une part et, d'autre part, à partir d'évaluations ponctuelles revêtant un caractère disciplinaire ou d'évaluations sur critères, construites sur des objectifs méthodologiques communs mis en relation avec des objectifs disciplinaires.

L'absence de références théoriques sur le transfert nous a gêné. Ce dernier nous apparaît pour l'instant plus comme un « postulat positif » que comme le résultat d'une observation scientifique (beaucoup de travaux ou de mémoires y font référence, le mot est passé dans le « langage pédagogique » sans que le concept soit défini). Nous avons eu des difficultés pour nous détacher le plus possible d'une évaluation « ressentie » (« on sent bien que les élèves présentent mieux leur travail ») et pour mesurer dans les progrès la part de l'influence du travail en modules. Enfin nous avons peiné à impliquer l'ensemble des équipes pédagogiques dans un travail qui ne peut avoir de sens sans elles. Quelle signification et quel crédit peut-on accorder à un travail effectué sur ce sujet par un professeur isolé ?

Pour illustrer notre recherche nous proposons le descriptif et l'évaluation d'une action : le commentaire structuré en économie/droit, menée par deux enseignantes d'économie et gestion sur le réinvestissement effectué par des élèves de BEP Métiers du secrétariat (MS) et Métiers de la comptabilité (MC) au cours d'une épreuve d'examen de commentaire structuré.

L'objectif général est de faire rédiger aux élèves un commentaire économique ou juridique structuré. Le travail est réalisé en modules, en fin de seconde professionnelle. L'épreuve d'enseignement professionnel (EP3) des BEP tertiaires (économie-droit) d'une heure trente, comprend, entre

autres questions, un tel commentaire. Il est donc nécessaire de travailler la méthodologie de ce dernier type d'épreuve. Cet apprentissage doit être abordé seulement en fin de seconde professionnelle, car, à ce stade de la formation, les élèves ont acquis certaines connaissances fondamentales en économie et en droit (vocabulaire et mécanismes de base notamment) ; ils se sont appropriés l'analyse de situations et de documents divers et ils sont donc censés maîtriser la réponse aux questions de connaissances ainsi que celles liées à l'analyse/réflexion sur documents. Les heures de modules constituent un temps privilégié pour travailler ce type de questions. D'autre part, nous suggérons au professeur, avant de commencer l'activité sur le commentaire, de prendre contact avec l'enseignant de français, car il aborde cet exercice au cours de l'une des deux années de BEP. Deux situations peuvent alors se présenter : les élèves ont déjà travaillé la technique du commentaire en français et dans ce cas le travail du professeur d'économie-droit en sera facilité, ou bien ce n'est pas le cas et le professeur de français pourra réinvestir ultérieurement ou parallèlement tout ou partie de la méthode préconisée en économie-droit dans son approche du commentaire. Dans tous les cas, il nous semble indispensable qu'une méthodologie commune aux deux disciplines soit utilisée afin de ne pas perturber l'apprentissage de l'élève en multipliant les méthodes. Cela suppose que les enseignants des deux disciplines travaillent ensemble afin de se mettre d'accord sur un certain nombre de principes communs ; le commentaire représente le devoir dans son ensemble (introduction + développement + conclusion), le plan ne concerne que le contenu du développement. Il peut être soit argumentatif, soit explicatif, soit par catégories, selon la façon dont est formulé le sujet.

Les séquences modulaires sont organisées en cinq étapes avec, pour chacune d'elles, un objectif méthodologique : analyser un énoncé de commentaire, identifier le type de plan du commentaire, rechercher les idées à développer et les organiser, rédiger le commentaire, recenser les différentes étapes de la démarche adoptée (voir tableau en annexe 5 a). Nous partons du principe que dans tout sujet de commentaire, les éléments de fond nécessaires à sa rédaction doivent être fournis à l'élève, tout au moins en BEP. De plus, il est indispensable, qu'en préambule, le professeur situe cette activité dans la formation, de façon précise : il s'agit d'une partie importante de l'épreuve d'examen, qui, elle, représente la moitié de la note d'économie ou de droit selon le cas. Nous avons choisi ici un support économique, mais ne perdons pas de vue que le commentaire peut aussi porter sur un sujet à caractère juridique.

Volontairement, les deux professeurs ne donneront pas de procédure détaillée pour réaliser les différentes activités, l'essentiel étant que les élèves maîtrisent la démarche globale qui les aidera à réaliser au mieux cet exercice relativement difficile. On trouvera en annexe 5 b, pour chaque étape de l'activité, quelques points sur lesquels il nous paraît important d'insister, l'enseignant étant libre des techniques à employer.

Toutes les évaluations du commentaire structuré qui ont été faites ont porté sur des supports uniquement économiques et juridiques. Quelles que soient les conditions dans lesquelles le travail a été réalisé, les taux de réussite sont relativement satisfaisants (65 % à l'examen).

Dans les travaux évalués, nous avons pu constater que les élèves ont bien réussi la structuration du commentaire et ont respecté les idées à développer lorsqu'elles étaient données ainsi que leur organisation dans le devoir. En revanche, ils ont eu plus de difficultés lorsqu'il s'agissait de relier les idées entre elles. Ils ont souvent abouti à des commentaires au style relativement décousu parce qu'ils utilisent mal ou pas du tout les mots de liaison.

Fiches méthodologiques interdisciplinaires

Lycée Galilée, Guérande
Académie de Nantes

La constitution de fiches méthodologiques est une réponse, parmi d'autres, à l'absence de méthodes chez beaucoup d'élèves de seconde pour aborder les tâches particulières du lycée. C'est cette procédure qu'a privilégiée une équipe à qui il a semblé indispensable que ces fiches soient interdisciplinaires pour montrer aux élèves que des compétences identiques et des méthodes communes sont utilisables dans des disciplines différentes. Cette approche permet de privilégier le travail en équipe et de décloisonner les disciplines pour donner plus de sens à l'enseignement.

Pour bien réussir en seconde, les élèves doivent maîtriser les exigences nouvelles du lycée. La première condition est alors d'explicitier ces exigences. Dans quelles mesures ces fiches interdisciplinaires atteignent-elles leurs objectifs ?

Des élèves évaluent leur fiches méthodologiques

Pour le savoir, nous avons décidé de consulter les élèves (classe de 26 élèves) sur la fréquence d'utilisation de ces fiches (classe, maison, par discipline), l'intérêt suscité par chacune d'elles, les suggestions d'amélioration ou de réécriture, des propositions d'élaboration de nouvelles fiches et, enfin, la part liée aux méthodes de travail dans la réussite ou l'échec en seconde.

L'analyse des résultats indique que plus de la moitié des élèves n'a pas utilisé les fiches proposées au cours de ce premier trimestre. Environ 30 % utilisent ces fiches de temps en temps et 6 % très régulièrement.

Ces fiches ont été conçues pour être utilisées à la maison ou en étude de manière à ce que les élèves puissent retrouver facilement les conseils méthodologiques apportés en cours. Elles ont été également utilisées par les professeurs en cours. Par exemple les fiches « Comment construire un devoir » ou « Savoir collecter des informations » ont été employées en histoire-géographie, français, économie, mathématiques et sciences de la vie et de la terre (SVT). Nous avons demandé aux élèves d'avoir ces fiches avec eux en permanence pour pouvoir s'y reporter le cas échéant. Notre but était que les élèves se les approprient et les utilisent de façon spontanée.

La fiche « Construire un devoir » arrive en première place pour 61 % des élèves environ. Est-ce pour sa qualité ou parce qu'ils en voient directement l'effet sur leurs notes (elle serait pour eux la fiche qui rapporte le plus et le plus souvent)? Peut-être est-ce aussi la fiche où l'interdisciplinarité est la plus facile, le savoir-faire étant là très codifié.

La fiche « Apprendre un cours » fait l'objet de réponses très dispersées. Son contenu serait-il déjà un acquis pour certains ou bien leurs méthodes d'apprentissage seraient-elles figées comme le suggère la remarque faite par une élève : « Cette fiche ne m'a jamais été utile car nous avons tous nos méthodes (bonnes ou pas) pour apprendre un cours. Nous apprenons un cours depuis le primaire donc je pense que l'on ne peut pas changer beaucoup nos habitudes » ?

La fiche « Produire une synthèse » arrive massivement en dernière position ou avant-dernière position parce que son vocabulaire est jugé incompréhensible et qu'elle manque d'exemples. Les fiches « Savoir analyser un texte » et « Savoir collecter des informations » occupent une position intermédiaire vraisemblablement parce que ce sont des savoir-faire plus ponctuels.

Améliorations à envisager

Les fiches semblent plus ou moins bien adaptées à certaines matières telles que la physique-chimie et les langues et à un degré moindre les mathématiques et la technologie des systèmes automatisés (TSA). Des fiches pour la physique-chimie et les langues sont souhaitées. L'expérience nous conduit à suggérer des améliorations. La fiche « Produire une synthèse » nécessite une nette reformulation. Il faut expliquer ce qu'est une synthèse car les élèves disent ne pas l'avoir comprise. Le vocabulaire est à simplifier, il faut fournir un exemple et améliorer la typographie. Nos élèves ont souhaité la création d'autres fiches portant par exemple sur l'organisation temporelle (introduction et conclusion dans un devoir, comment apprendre un cours de langue). Nous pensons intégrer les élèves à l'élaboration de celles-ci.

Causes d'échec ou de réussite du point de vue des élèves

Nous avons essayé, à partir d'un exemple inventé, de repérer les causes d'un échec scolaire et d'une réussite, vues sous l'angle des élèves. Comme causes d'échec, ils notent, pratiquement à égalité, les problèmes d'adaptation au lycée, d'intégration dans la classe, l'attitude négative de l'élève, l'absence de méthode, de mauvaises conditions de travail en classe (ambiance, bruit...), une pédagogie différente du collège, une notation trop sévère. Mais le manque de travail à la maison et les problèmes familiaux sont aussi souvent cités. Pour les facteurs de réussite, c'est l'attitude positive de l'élève qui arrive en tête ainsi que les méthodes utilisées. On trouve également, mais moins souvent cités, l'envie de réussir, les bonnes conditions de travail et les professeurs qui plaisent. De même, la régularité dans le travail à la maison et la volonté sont principalement citées ; à un degré moindre on trouve les bonnes conditions de travail et l'absence de problèmes familiaux.

Nous n'avons pas interprété les réponses des élèves ; leur éventail est cependant très large, avec une réflexion lucide. Nous avons aussi constaté un très fort sentiment d'arbitraire dans la notation des professeurs ainsi qu'un décalage certain avec le collège. Les professeurs sont étonnés de la pertinence et du sérieux des réponses.

Les élèves ne voient généralement pas, dans les méthodes de travail, une cause particulière de la réussite ou de l'échec scolaire. On sait pourtant qu'une bonne maîtrise des méthodes est un élément clé de la réussite dans les études (et plus généralement dans la vie). Il nous paraît également important qu'ils réalisent que les disciplines utilisent des méthodes communes même s'il existe des spécificités.

V. L'orientation

Sensibiliser les jeunes à l'éducation au choix

Lycée François-Bazin, Charleville-Mézière

Académie de Reims

En 1996 et 1997, un lycée de l'académie a été contacté pour servir de base d'expérimentation de la méthode INTERAGIR. Il s'agit d'une méthode canadienne ayant pour objectif de sensibiliser les jeunes à l'éducation au choix. Cette méthode visait à l'origine la formation de jeunes adultes ayant parfois déjà intégré le monde du travail, et il s'agissait éventuellement d'adapter cette méthode aux élèves d'un lycée français. Cette expérimentation a été mise en œuvre ici par une petite équipe composée de deux professeurs et d'une conseillère principale d'éducation auxquels venait parfois se joindre une conseillère d'orientation.

Le constat du nombre malheureusement trop élevé d'élèves arrivant au lycée sans véritable projet, et qui se laissent porter par les événements en attendant du système qu'il prenne en charge leur orientation et leur avenir, a amené l'équipe ainsi formée à vouloir continuer, au-delà de l'expérimentation INTERAGIR, le travail de plus d'une année.

Il s'agissait donc d'ajuster le travail déjà effectué, en l'adaptant de façon réaliste à des élèves de lycée, tout en gardant l'objectif de départ, à savoir guider un certain nombre d'élèves de seconde vers un choix d'orientation volontaire, réaliste et réfléchi, centré sur la motivation personnelle et la prise en compte des valeurs de chacun.

Ce projet concernait un groupe d'une quinzaine d'élèves, choisis dans une classe de seconde proposant l'option gestion, qui n'avaient pas de véritable projet, et pour certains, étaient déjà en situation d'échec. L'objectif était de les aider à construire un projet et à choisir leur orientation de façon positive. En les aidant à mieux se connaître, en leur faisant prendre conscience de leurs valeurs et croyances, leur choix d'orientation devrait être une voie qui convienne à ce qu'ils sont et à ce qu'ils veulent (et non, comme c'est le cas trop souvent, de façon négative : « je choisis telle ou telle filière parce que je ne peux pas aller ailleurs »).

Les séances ont été proposées soit pendant une heure dite de « vie scolaire », inscrite dans leur emploi du temps, soit pendant l'horaire de l'option sciences et technologies tertiaires, lorsque ces séances pouvaient recouper certains points du programme. Elles ont été préparées et animées en commun par l'équipe d'origine, à laquelle est venue se joindre le professeur de communication de la classe. Il était important, en effet, de ne pas faire apparaître cette intervention comme une charge supplémentaire dans l'emploi du temps des élèves. Pour cette même raison, le

nombre de séance a été diminué, de façon à ce que leur nombre n'excède pas une par mois. Ainsi, la lassitude ressentie les années précédentes par les élèves et les intervenants ne s'est pas manifestée cette année. Les intervenants ont animé les séances par deux, ce qui rendait les échanges plus dynamiques, moins « scolaires », en évitant le schéma professeur-élève, et a permis de rendre la tâche des animatrices moins difficile : celles-ci, n'étant pas des spécialistes, se sentaient confortées par la présence d'une collègue.

Certains points de la méthode INTERAGIR ont donc été conservés. Ont été gardés les grands thèmes de l'éducation au choix : comment mieux se connaître, connaître ses valeurs, agir sur ce qui vous entoure, apprendre à choisir, à faire un compromis... D'autres axes ont été rajoutés, comme l'information personnalisée animée par les conseillères d'orientation. Elles ont également proposé des entretiens individuels, l'intervention d'un directeur des ressources humaines d'une entreprise, une information sur les voies professionnelles animée par deux professeurs d'un lycée professionnel voisin... Il est apparu en effet nécessaire d'ouvrir plus largement le champ des possibles pour permettre aux élèves de faire un choix actif.

VI. Des entrées originales

À côté des actions qui s'appuient sur les outils cités plus haut, d'autres équipes témoignent de leur capacité à tirer parti au mieux des potentialités offertes par un environnement particulier. On a pu lire plus haut le compte rendu de l'expérience de préparation à la carrière d'officier sapeur-pompier. D'autres entrées sont proposées : étudier un site (un étang, un pays), utiliser un instrument (un caméscope) sont autant de projets porteurs de richesses exploitables par de nombreuses disciplines et que les élèves s'approprient très volontiers.

Techniques de vente et de communication et... écologie, pour une pédagogie inductive

Lycée Mas-de-Tesse, Montpellier
Académie de Montpellier

Dans une classe de seconde de ce lycée, des cahiers de brouillon sont réalisés avec du papier collecté dans l'établissement, les « éco-blocs ». À partir d'un plan de marchéage préalablement défini, on enseigne des techniques de vente, de communication, de gestion à l'intérieur du lycée. De cette façon, se greffent sur le tronc initial diverses activités ayant rapport au plan de marchéage telles que la réalisation d'enquêtes, la création d'affiches, la réalisation de films vidéo, la découverte d'entreprises, le partenariat avec la Fondation Nicolas-Hulot. L'objectif était de refondre les pratiques pédagogiques disciplinaires pour les décloisonner en les ouvrant sur la transversalité et les parcours autonomes de savoirs. Ce travail devait déboucher sur une communication différente au sein de l'équipe pédagogique et entre équipes enseignantes, dans un concept de « classe ouverte » et un apprentissage de l'autonomie de la part des élèves, par une appropriation des outils bureautiques mis à leur disposition. Dans le texte qui suit, l'équipe réfléchit aux conditions à réunir pour mettre en place une pédagogie inductive, ouverte et concrète, tendue vers les facultés d'initiative, d'autonomie, de travail en groupe, le développement des capacités relationnelles ainsi que le sens du concret et de la responsabilité.

Ayant eu en charge cette matière l'année précédente dans un autre lycée, nous avons noté un certain désintérêt de la part des élèves. Nous avons relié cela au fait que notre pédagogie, plutôt classique c'est-à-dire déductive, fermée et abstraite, n'était guère motivante. Nous avons joint ces deux éléments d'autant plus qu'à la fin de l'année, ayant décidé de nous « jeter à l'eau », nous avons entrepris de faire réaliser une grande enquête sur un agenda pour lycéen avec des maisons d'édition. Nous avons noté, alors, une différence très nette quant à l'intérêt des élèves.

En croisant ces deux axes environnementaux et tertiaires, l'idée nous est venue, à partir d'une pratique personnelle, de fabriquer des cahiers de brouillon à partir de papier non utilisé au verso puis de bâtir autour de cette fabrication toute une démarche d'entreprise. Nous rentrions alors dans une pédagogie de projet. Nous ne savions pas encore toutes les implications que cela allait avoir.

Au début, nous n'avons pas cherché à faire connaître ce que nous faisons, nous n'avons même pas cherché à nous faire labelliser en tant que Projet d'action éducative (PAE). Ayant tout à créer, la communication extérieure serait pour plus tard. Tout juste, avons-nous su l'existence du *Trophée Chêne*, qui récompense, à l'échelle régionale, les actions en matière d'environnement.

L'année scolaire suivante, la perspective d'un voyage d'une semaine à l'étranger pour toute la classe a été un important facteur de stimulation, ce qui a permis de nous atteler à un véritable travail d'écriture pour réaliser le « Rapport pour le *Trophée Chêne* ». Nous avons pu ainsi prendre du recul et réfléchir à une diffusion plus large de notre expérience [...]. Au départ, l'action avait un objectif « écologique » tout en s'inscrivant dans une démarche « économique ».

Cependant, par la suite, dans la mesure où nous allions toujours plus avant dans une pratique pédagogique renouvelée, le deuxième aspect prit de plus en plus d'importance. Cela était en partie dû au fait que nous n'arrivions pas à établir un partenariat avec les professeurs de sciences de la vie et de la terre, comme nous l'aurions voulu, et ce malgré nos sollicitations. De ce fait, l'éducation à l'environnement est restée essentiellement implicite, ce qui, finalement, a eu des aspects positifs étant donné le contexte et le type d'élèves dont nous avons la charge ; c'est ce que nous verrons ensuite.

[...] Passer du déductif, du fermé et de l'abstrait à l'inductif, au concret et à l'ouvert oblige à une réflexion pédagogique constante, en particulier sur les stratégies d'entrée à adopter afin de susciter l'intérêt de l'élève. Celui-ci n'est plus un anonyme mais un être unique parvenu à un certain stade de développement de sa personnalité. Nous savons, en outre, qu'il est, très souvent, grandement réfractaire à ce que nous voulons lui apporter du fait même de la position d'autorité que nous avons et de ce que nous représentons, en particulier la société des adultes. Afin de prendre en compte ce « moment pédagogique » nous ne cherchons plus à adopter de stratégie frontale consistant à déverser des connaissances sans prendre en compte celui qui les reçoit. Ce passage en force s'appuie sur l'autorité imposée de l'extérieur et devant laquelle on adopte un profil bas. Il n'est pas garant de l'intérêt et de la motivation de l'élève. Par contre, en adoptant des stratégies d'entrée ayant quelques succès et en les liant avec la remontée théorique, l'intérêt et, éventuellement, la motivation sont à la clé, en sorte que l'autorité se trouve légitimée de l'intérieur par l'apprenant.

Cela ne va pas toutefois sans difficultés, surtout en début d'année. Il ne faut pas croire que grâce à l'effort consenti pour intéresser davantage les élèves, ceux-ci vont, tout à coup, changer et devenir plus réceptifs. Parfois, en paraissant descendre de son piédestal, le professeur s'expose à des coups, nous l'avons appris à nos dépens. Il ne s'agit pas de devenir le « prof sympa », avec qui on fait « copain-copain », qui est ramené au

rang de l'élève et, de ce fait, n'est plus respecté. L'autorité est absolument nécessaire, comme dans le modèle classique d'éducation, elle est un socle sur lequel on s'appuie. Cependant, cette autorité doit paraître légitime aux yeux des élèves ; elle est le résultat d'une action du professeur qui prépare un terrain sur lequel on peut construire. En début d'année, il est paradoxalement nécessaire auprès de certains élèves, généralement de « bons élèves », de faire nettement sentir l'autorité « extérieure » afin de les faire entrer dans le projet car ils considèrent, parfois, que tout cela n'est pas très sérieux, en regard d'autres matières. Ensuite, en cours d'année, la problématique s'inverse : ayant pris goût à ce que nous faisons, confiants, enthousiastes, les élèves, à l'exception de quelques-uns qui se marginalisent, s'investissent au point de ne pas toujours suffisamment travailler dans les autres matières. C'est que le travail entre enseignants reste à faire. Le manque d'interdisciplinarité, et même de transdisciplinarité, constitue, à notre sens, la principale faiblesse de ce projet. Nous avons, pourtant, dès le début, cherché à l'ouvrir aux autres professeurs. C'est, ainsi, qu'un professeur de sciences de la vie et de la terre et un professeur de sciences physiques nous ont accompagnés lors de sorties. Mais cela est resté ponctuel. Il nous semble, pourtant, que ce que nous faisons est un bon terrain dans lequel nous développons des chiffres et des lettres qui ont du sens pour les élèves et qui, donc, peuvent servir pour des exploitations pédagogiques. Par exemple, il est facile, avec nos chiffres, de travailler sur des statistiques tandis que la rédaction de documents, en particulier de scénarios, et la recherche de slogans ne nous semblent pas sans intérêt en français. Il est vrai que développer une pédagogie différente oblige à une remise en question. Si l'appropriation est avérée pour les élèves, elle l'est aussi, sinon plus, pour nous-mêmes (nous sommes, ainsi, un peu trop interventionnistes, ne laissant pas assez chercher la solution par les élèves eux-mêmes) en sorte que nous n'avons peut-être pas la manière pour présenter ce projet comme un projet d'équipe mais plutôt comme quelque chose de déjà pensé et donc, peut-être, de peu ouvert aux suggestions extérieures. Dans l'avenir, il nous faudra être capables de nous décentrer. De toute manière, l'insertion d'une pédagogie inductive dans un contexte déductif pose beaucoup de problèmes.

Le tâtonnement et l'imperfection des réponses que nous apportons sont autant d'invites à prendre du recul et à nous ressourcer sur le plan théorique. Nous nous rendons compte, alors, que nous n'avons rien inventé, ce qui nous oblige à la modestie la plus grande.

Revaloriser la place de l'oral dans les formations

Lycée Jehan-de-Beauce, Chartres
Académie d'Orléans-Tours

Qu'il s'agisse de l'apprentissage de notions abstraites ou de découverte de la vie sous des formes plus littéraires, l'oral en module fait partie intégrante de l'aide individualisée et permet davantage de communication entre des groupes où s'expriment des différences. C'est de la confrontation des points de vue, du désordre qu'ils suscitent comme du

relâchement de la langue familière, que s'impose la nécessité de pratiques orales. Le lien est évident entre « séquences-situation » (petits groupes de discussion et d'argumentation) et « séquences-notion » (apprentissage de l'abstraction) ; la difficulté réside dans le fait que les élèves prennent conscience de l'importance de l'oral d'une part, mais surtout de la nécessité d'organiser la communication dans tout groupe, aussi réduit soit-il, pour que la compréhension succède à l'affrontement.

La communication et l'expression orale en modules, espaces de liberté, ont apporté des solutions aux inhibitions et aux tensions dans certaines classes de seconde ; la modularité des groupes, les changements de lieux pédagogiques, les pratiques orales, voire gestuelles, et surtout le refus de la notation au profit de toute autre forme d'évaluation en module ont permis de sortir du cadre du « cours » qui favorise moins la compétence orale dans des classes à effectif important.

Le thème initial était l'articulation « évaluation module-orientation » ; il a été infléchi plus tard quand nous avons constaté que dix-sept des élèves de la classe, pas nécessairement en difficulté, n'éprouvaient pas le besoin de s'exprimer à l'oral. La compétence transdisciplinaire « pratiques de l'oral » semblait donc bien correspondre à une situation commune à l'ensemble des disciplines concernées et la liste des élèves ne prenant pas aisément la parole a été rapidement établie. Des classes qui semblent avoir des compositions similaires présentent, vis-à-vis du travail et de l'oral, des attitudes très différentes : plus ou moins travailleuses, plus ou moins « bavardes » et traversées par des tensions sociales. La pratique de l'oral en modules devrait permettre d'en prendre conscience et de les apaiser. Elle peut constituer le creuset de l'apprentissage de la démocratie et du dialogue social.

Rendre compte

L'action se décline en trois grands actes. Au retour d'un séjour en Allemagne il est prévu de faire, pendant des cours de langues vivantes et de français, des exposés, des comptes rendus à l'intention de ceux qui ne sont pas partis. Quatre ou cinq élèves écoutent et prennent des notes : celui qui parle adopte la présentation de son choix, souvent chronologique, ceux qui écoutent peuvent demander des éclaircissements et doivent prendre des notes de façon cursive et claire de manière, à leur tour, à en rendre compte à la séance suivante.

Dans une autre séquence de deux heures, en français, les élèves sont chargés de rendre compte de la lecture d'un roman travaillé en classe : *Notre-Dame de Paris* de Victor Hugo. Ils ont, à deux et en une minute, à en faire une critique sur une radio nationale dont ils doivent trouver le nom et le profil de manière à cibler la critique en fonction des auditeurs. À la fin les élèves enregistrent leurs critiques sur magnétophone.

Troisième séquence, en français : les élèves doivent rendre compte de la couverture de l'édition de poche d'un roman ou d'une nouvelle célèbre. Ils ont, par groupes de deux, une minute trente pour décrire, expliquer et analyser la couverture par rapport au contenu du roman.

En langues, deux groupes travaillent sur deux nouvelles d'un même auteur ; dans une situation de communication réelle chaque groupe doit questionner l'autre pour obtenir les informations manquantes. À partir de cette confrontation s'instaure un véritable dialogue linguistique.

En histoire, au cours de trois séances, une triple confrontation est organisée entre le vitrail du Bon Samaritain d'une part et, successivement, des agrandissements de médaillons, la parabole du Bon Samaritain et enfin des Allégories du Nouveau Testament pour aboutir à une définition des symboles du christianisme au XII^e siècle.

Toujours en histoire, l'expression orale est développée comme moyen d'apprentissage de l'abstraction. Sur le thème de « la démocratie à Athènes au V^e siècle » il s'agit de dégager une notion centrale d'un cours. C'est un travail d'acquisition non lexicale d'une notion¹³. Il est possible de démarrer sur l'analyse du mot « démocratie », le cours illustrant le concept et ses limites à cette époque et dans cette cité.

Quatre textes sont confrontés. Il s'agit de dégager leurs points communs. Pour démarrer on demande quel texte se rapproche le plus de celui de Périclès ? Lesquels illustrent le mieux ce qu'est une démocratie ? Les réponses justifiées par l'élève doivent être accueillies sans censure, inscrites au tableau. Il ne faut pas s'arrêter à la bonne réponse, mais susciter l'intervention des timides et des réservés, relancer les intervenants précédents quand des points de vue différents s'expriment, faire évoluer les points de vue exprimés par les élèves au tableau, susciter l'arbitrage d'autres intervenants. Il s'agit de provoquer la confrontation entre les différents points de vue pour faire émerger la notion, c'est-à-dire son sens lexical, mais surtout les valeurs qui la sous-tendent. On doit aboutir à l'expression : « La démocratie à Athènes au V^e siècle avant Jésus-Christ c'est... »

En mathématiques, de petits problèmes sont à l'origine de grands problèmes et d'une grande découverte : les vertus du silence. Le professeur veut favoriser la confrontation orale au sein de groupes hétérogènes de cinq ou six élèves sur des problèmes dont la résolution ne demande que très peu de connaissances mathématiques. Un rapporteur par groupe transcrit fidèlement échanges et affrontements, sans intervention du professeur.

Chacun des six groupes prend connaissance du rapport de l'autre sur le même problème et critique : pourquoi l'échec ? Pourquoi se moquer du voisin ? (« *c'est quoi ton vieux raisonnement ?* »), à quoi bon les moments d'abattement (« *je vais faire une dépression* ») ou ceux d'égoïsme exacerbé (« *je soutiens que ma thèse est toujours bonne* ») ; faire des digressions ou chanter, cela facilite-t-il la concentration ?

Chaque groupe de module dresse un bilan et établit une « fiche conseil » : « *calme-toi, tu n'es pas obligé de parler tout de suite, ni de juger l'exercice sans l'avoir lu* » ; « *pour comprendre les idées des autres, tu dois au moins savoir ce qui est demandé* » ; « *tu dois préparer l'exposé de ton idée* » ; « *si tu es génial, il faut qu'on te comprenne* » ; « *si ton idée est dans une impasse, expose-la quand même, quelqu'un peut trouver la sortie* » ; « *surtout ne dérange pas le laborieux qui met en forme le "micmac"* » ;

13. Voir à ce sujet *L'Apprentissage de l'abstraction*, Britt Mari Barth, éd. Retz, Paris, chapitre IV.

« *tu peux même l'aider* ». On recherche la solution d'un autre problème, avec les outils mathématiques du professeur et on met en pratique les vertus du silence !

En français, on travaille sur les registres de langue : modes, affrontements, confrontation des groupes sociaux en 1998-1999 et les limites du langage familier contemporain. Lors de la première séance, les groupes de modules ont été constitués par le professeur de mathématiques ; en français les élèves doivent s'approprier librement dans la cour du lycée pour improviser un sketch oral ancré dans leur réalité quotidienne et, surtout, exprimé dans leur langue parlée habituelle familière et ce, tout en prenant des notes au brouillon. On remarque immédiatement les élèves isolés et la confrontation, voire l'affrontement verbal entre des groupes qui s'apostrophent et s'invectivent à distance. Les élèves doivent mettre au propre leur brouillon pour la fois suivante.

La deuxième séance, les interlocuteurs jouent leur saynète devant les autres. Chacun perçoit très vite la portée et les limites de la langue familière en général et de l'argot en particulier : c'est un langage codé par différents groupes sociaux, « beurs », élèves, consommateurs ou drogués. Les membres de chaque groupe se reconnaissent et s'identifient, mais le langage argotique n'est, par définition, pas universel ; c'est pourquoi chaque paire d'interlocuteurs sera chargée pour la troisième séance de fournir une « traduction » avec glossaire, en français écrit et en langue soutenue. Cette traduction, plus claire et moins crue, est souhaitée par bon nombre d'élèves.

Pendant la troisième séance, des scènes sont enregistrées sur magnétophone ou mieux sur caméscope. Ces manières de fixer définitivement le travail accompli remplacent avantageusement le contrôle par la notation ; ils permettent aux élèves de s'entendre, de se rencontrer pour apprécier leurs performances, ils rendent possible l'autocritique. Quelques titres de sketches donnent le ton : *Mouloud et Rachid dans la cage d'escalier, la Grève des élèves, le Mondial de l'automobile, Embrouille*.

Les élèves sont particulièrement sensibles à l'absence de notation. La fiche d'auto-évaluation est faite sur critères. Elle est transdisciplinaire : les élèves sont en devenir et ils ne s'auto-évaluent que pour prendre conscience de la nécessité qu'il y a d'intervenir à l'oral et non pour se situer sur une échelle les comparant les uns aux autres.

Salon scolaire

Lycée Courbet, Belfort
Académie de Besançon

Pourquoi « salon scolaire » ? Chacun des deux termes doit être pris dans son sens courant ; c'est leur association qui engage une dynamique nouvelle... « Salon », comme la pièce de la maison où l'on discute entre amis mais aussi pour écarter d'emblée toute tentation de similitude avec un cours, y compris dans la disposition des lieux et l'emplacement des personnes. Ce qui ne veut pas dire que tout le monde

est au même rang, ni que tout est possible. Car, s'il n'y a pas de hiérarchie, il reste des différences parce que nous sommes en société, dans le respect mutuel. « Scolaire », parce que cette maison est un lycée ; le lycéen y rencontre des camarades et des adultes qui peuvent l'aider à bien vivre sa scolarité.

Poursuivant l'action engagée en 1997-1998, ce lycée a désormais le projet de faire des salons scolaires une structure permanente de son fonctionnement. L'année 1998-1999 représente donc une charnière : elle a permis de tester les nouvelles orientations décidées au terme de la première phase de lancement et d'observation ; elle laisse un cadre qui pourra faciliter le redémarrage en 1999-2000. Du projet initial, il reste les principes, les objectifs, les acteurs. Ce qui est radicalement nouveau, c'est d'une part la forme et le calendrier des opérations, d'autre part le mode de constitution des groupes.

Le salon est un lieu d'échange d'expériences, d'impressions et d'idées ; chacun est libre de venir ou de se faire inviter, sans autre obligation que de s'annoncer ou de s'excuser (dans la limite des quatorze places disponibles) ; chacun peut attester de sa présence, s'il le souhaite, par quelques mots dans le livre d'or.

Ce salon est scolaire par les thèmes abordés, qui se rapportent tous, de près ou de loin, à des savoir-faire pluri ou transdisciplinaires, que l'élève côtoie ou pratique par ailleurs dans les cours (ou plus globalement au sein du lycée), il est scolaire du fait de l'existence d'un encadrement et d'un certain suivi. Chaque sujet donne lieu au minimum à deux séances espacées d'environ trois semaines, avec les mêmes participants. Un registre rassemble un compte rendu ou une synthèse de chaque séance ; il reste la propriété du lycée.

Le salon scolaire est l'occasion donnée à des élèves intéressés et concernés par des problèmes d'ordre scolaire, de se réunir pour en débattre, échanger des idées, proposer et acquérir des solutions individuelles, sous la direction d'un professeur-animateur. Autrement dit, un salon scolaire est un moment d'échanges où les participants s'expriment, s'écoutent et comparent leurs réactions. L'un apporte son témoignage, l'autre fait part de ses inquiétudes, et l'on cherche à plusieurs des idées pour améliorer la vie du lycéen...

Ces salons se déroulent au CDI, entre 13 et 14 h, différents jours de la semaine ; il peut y avoir des semaines sans salon ou au contraire plusieurs salons au cours d'une même semaine : le calendrier général est affiché et réactualisé régulièrement, les sujets sont annoncés, entre autres par affichage, une quinzaine de jours à l'avance.

[...] La dynamique des salons repose sur l'idée d'échanges et c'est donc la diversité des élèves présents qui en fait la richesse. On pense aux élèves en difficulté ; on espère que ces salons soutiendront l'élève volontaire qui veut progresser et s'engage de lui-même dans des actions de « remédiation ». Pour ceux qui n'ont pas besoin de soutien, les salons constituent un cadre inhabituel propice à une activité plus informelle. Certains ont une difficulté ponctuelle : le professeur qui en fait le diagnostic peut proposer un salon en complément des conseils donnés en

classe. Plus délicat est le cas des élèves « fermés », soit qu'ils ne veuillent rien envisager d'autre que ce qu'ils connaissent, soit qu'ils n'aient pas conscience de leurs difficultés : les convaincre de venir à un salon est une tâche délicate... et pour eux, le seul fait de venir à un salon (quel que soit le sujet !) sera un pas énorme.

La suggestion vient le plus souvent des professeurs, mais l'inscription est une décision personnelle... que l'on prend plus facilement à plusieurs, entre camarades. D'ailleurs, quand, dans une classe, certains élèves ont participé à un salon, cela a un côté incitatif pour les autres. L'expérience de cette année a montré qu'une fois sur place, tous les élèves, qu'ils soient venus de leur plein gré ou plus ou moins sous la contrainte, participent réellement aux échanges. Ce qui ne veut pas dire que cela ait réellement changé quelque chose, moins encore qu'ils en soient conscients...

Les salons scolaires sont ouverts à tous. L'action d'information comporte un volet général permettant de faire connaître les sujets abordés à l'ensemble de la communauté scolaire. Des panneaux, disposés dans la « rue » ainsi qu'au CDI, précisent pour chaque sujet quel public est visé par centres d'intérêt, par types d'élève... et rappellent les modalités d'inscription.

Au sein de cet ensemble, les élèves de seconde sont plus particulièrement concernés. Dans chaque classe, le professeur principal fait régulièrement état de l'existence de ces salons et indique les sujets au fur et à mesure qu'ils sont proposés. De façon globale ou nominative, il stimule les candidatures et propose des réinscriptions. Les incitations dépendent de plusieurs critères, tel élève a effectivement des lacunes flagrantes sur ce point, tel autre est au contraire « au point » et sera (peut-être) en mesure de décrire ses méthodes ; tel élève croit ne pas savoir, tel autre encore est (trop ?) sûr de lui... Curiosité, camaraderie, démotivation sont aussi des raisons de participer à l'expérience...

Les élèves sensibles au sujet annoncé s'inscrivent sur le cahier laissé à disposition au CDI. L'inscription n'est toutefois pas obligatoire et n'est qu'indicative ; il est arrivé assez souvent que des inscrits ne viennent pas ; parfois aussi, mais plus rarement, que des non-inscrits se présentent. Dans la mesure où ces salons se situent en dehors des heures de cours, il n'y a aucun contrôle administratif des présences. L'inscription présente toutefois quelques avantages pratiques ou subjectifs : pour l'élève, c'est un premier geste qui permet d'engager son intention d'être acteur ; pour le groupe c'est une façon de fixer un seuil au nombre de participants. La participation effective, matérialisée par une signature sur le registre est une manière de marquer son « territoire » et non de se faire contrôler. Les groupes sont donc fluctuants, composés majoritairement d'élèves de seconde venant de classes différentes. L'objectif est de tourner à plus ou moins huit élèves, ce fut souvent moins ; une séance s'est même déroulée avec deux élèves qui ont maintenu leur désir de traiter le sujet pour lequel ils étaient venus.

Les adultes sont au nombre de deux, l'un anime le débat, l'autre, le « scribe », prend des notes. Outre les professeurs chargés de faire passer l'information, quinze adultes ont apporté cette année leur contribution

au fonctionnement d'une table ronde : onze professeurs de sept matières différentes, deux documentalistes et deux membres de l'administration.

Déroulement

Lorsqu'un salon scolaire est organisé sur un thème scolaire, cela se fait en deux temps. Chaque sujet donne lieu à deux séances espacées de trois semaines environ pour un même groupe d'élèves qui se retrouve donc deux fois : deux tables rondes (actions ponctuelles dans une dynamique de groupe) séparées par un temps d'observation (effort individuel sur soi). Un tel dispositif repose sur un schéma idéal d'implication de l'élève : de la parole libératrice à la mise en actes, du souhait de réussite au projet opérationnel. Ne nous fermons pas les yeux ! Il y a inévitablement un fossé entre cette construction intellectuelle et la réalité des salons scolaires. C'est justement la prise en compte de cette déperdition importante qui amène à édifier un cadre à la fois ambitieux et simple, d'où puisse jaillir une minuscule étincelle...

Un premier tour de table permet à chacun de se présenter et d'exposer ses motivations. Ensuite le dialogue s'installe ; chacun peut comparer son vécu, ses idées, ses réactions avec d'autres témoignages. L'animateur est chargé de faire réagir les uns aux propos des autres, d'encourager les élèves à préciser leurs opinions, il est parfois amené à suggérer des « réponses », mais non pour diffuser son point de vue. Sa tâche la plus délicate consiste à accepter que les élèves « vident leur sac » sans transformer le salon scolaire en bureau des lamentations. Peu à peu le débat doit évoluer vers l'idée que c'est à chacun de devenir responsable de sa réussite en mettant au point des stratégies adaptées à son cas personnel d'une part, aux exigences scolaires d'autre part.

Au bout d'une demi-heure environ, le scripteur fait un premier résumé à chaud de ce qui a été dit, puis propose d'isoler quelques idées (soit des problèmes qui n'ont pas eu de réponse, soit des solutions). Certaines suggestions sont alors retenues, notées très brièvement sur une fiche de synthèse distribuée aux élèves, et on se sépare avec le projet de leur accorder une attention particulière dans les semaines à venir. Rendez-vous est pris pour la deuxième séance.

La deuxième vague est le fruit de ce temps d'observation. Le même groupe se retrouve et écoute le compte rendu réalisé par le scripteur. Cela n'entraîne en général pas de réaction... ce qui ne facilite pas le redémarrage ! Car maintenant il va (peut-être) falloir se remettre en cause ! Pour relancer le débat, le tour de table reste la technique la plus efficace. Les propositions entendues la première fois ont-elles été testées ? Si non, pourquoi ? Si elles « marchent » pour les uns et pas pour les autres, pourquoi ? Est-ce que des idées, des pratiques nouvelles ont été découvertes ?

Il y a à ce moment beaucoup de questions sans réponses : si l'animateur réussit à faire accepter aux élèves l'idée qu'ils vont repartir sans avoir eu en main *une* recette miracle, s'ils ont pris par rapport à leur fonctionnement un regard positif d'acteur, c'est déjà quelque chose ! Il faudrait sans doute une troisième séance pour parachever l'œuvre...

Thèmes

Le calendrier ainsi que les thèmes des salons scolaires ont été déterminés de façon empirique et plus ou moins au coup par coup. Certains des sujets suivants ont été proposés plusieurs fois, d'autres ont été annulés faute de participants.

« Par cœur : ami ou ennemi ? », « Participer... pour qui ? », « Faire des erreurs, faire des progrès », « Au secours, je me noie ! », « Quel sujet pour les prochains salons », « Aide en mathématiques », « Recherche-exposé sur une forme de travail personnel », « Gérer son stress », « L'interrogation surprise », « L'orthographe et ses fautes », « Et mes idées (sur la liberté d'expression) », « Le redoublement... et après ? », « Oral et prise de parole », « Le manuel : un soutien », « Appréciations à déchiffrer (sur les bulletins et les copies) », « La prise de notes ».

Cette liste servira de base à un redémarrage plus rapide l'an prochain : nous commencerons, comme cette année, par une réunion des personnels intéressés, mais au lieu de simplement recenser les sujets théoriques, nous élaborerons un planning de base avec dates et répartition des rôles (notons au passage que les élèves ne sont pas informés du nom des responsables de telle ou telle table ronde) : ainsi les professeurs principaux pourront disposer très tôt d'une liste des sujets accompagnés de leur date.

Cela ne doit pas empêcher le maintien d'une certaine souplesse. La liste doit pouvoir être complétée, voire modifiée selon la demande ainsi que les possibilités des intervenants. Nous gardons en tête la volonté de faire de ces salons scolaires un espace conçu non seulement pour, mais aussi *par et avec* les élèves.

« Mathématiques sans frontières », rallye international

Ensemble d'établissements, Aix-en-Provence

Académie d'Aix-Marseille

Mathématiques sans frontières est un rallye européen et international, organisé chaque année depuis 1989. Il s'adresse aux classes de troisième et seconde en France et de niveaux équivalents à l'étranger. Des classes entières de pays étrangers concourent entre elles. Une palette d'exercices variés leur est proposée. La solution de l'un des exercices doit être rédigée en langue étrangère (allemand, anglais, espagnol ou italien).

Chaque classe s'organise en équipe pour résoudre les exercices en une heure et demie et rend une seule feuille de réponse pour chacun d'eux. Les élèves de troisième ont dix exercices à rédiger et ceux de seconde ont les mêmes auxquels s'en ajoutent trois autres. Il s'agit d'apprendre aux élèves à débattre, coopérer, se répartir les tâches, procéder aux synthèses et vérifications indispensables. C'est un moyen de faire des mathématiques de manière ludique et pour le plaisir.

Durant les mois de décembre et janvier s'organise dans chacune des classes participantes l'épreuve d'entraînement. Comme son nom l'indique, elle permet aux élèves d'adopter une stratégie afin d'être le plus performant possible le jour de l'épreuve définitive. Le professeur de mathématiques qui surveille la classe est invité à donner des conseils et des méthodes pour la gestion du groupe, le choix du meneur, etc.

Au mois de mars a eu lieu l'épreuve définitive. À l'issue de sa correction, on détermine les classes qui participeront au rallye final : la classe qui a obtenu le plus de points (une par secteur) et une autre tirée au sort et cela dans chaque catégorie, collège ou lycée. De ce fait même une classe où le potentiel mathématique est faible a des chances de participer au rallye final. La classe propose trois représentants qui essaieront de gagner le plus gros lot pour leur classe. L'esprit d'équipe continue de fonctionner.

Le 15 mai 1999, jour du rallye final, les élèves d'autres classes, d'autres établissements, des professeurs et des parents de toute l'académie se sont retrouvés au lycée Vauvenargues. Ce fut l'occasion d'échanges fructueux entre élèves de troisième et de seconde. La presse régionale, de nombreuses entreprises ont largement concouru à la réussite de cette manifestation. La remise des prix a eu lieu en présence du recteur et de Denis Guedj¹⁴, parrain du rallye. Ce rendez-vous annuel est une véritable fête des mathématiques dans l'académie.

Le nombre d'inscriptions et son évolution montrent que le rallye commence à bien s'implanter dans l'académie. Des professeurs de secteurs autres que les organisateurs nous demandent des renseignements et souhaitent inscrire leur classe. L'équipe d'organisation devrait encore s'accroître l'année prochaine. Elle pense ouvrir deux nouveaux secteurs. L'an 2000 est l'année mondiale des mathématiques. Pour montrer notre engagement, elle organise un colloque le 9 et 10 juin 2000 destiné aussi bien à des élèves de troisième et de seconde qu'à des professeurs. Les élèves seront acteurs à plusieurs titres : certains animeront des ateliers de travail et d'autres y participeront. Des professeurs de l'étranger viendront présenter les exigences mathématiques et les modalités d'enseignement de leur système scolaire.

Pour les élèves, et à l'image de ce qui se fait dans certains établissements lors de remises de prix locales, nous avons organisé le rallye final avec l'idée d'en faire avant tout une manifestation festive. C'est ainsi par exemple que la remise des prix était animée par un groupe d'élèves musiciens.

Pour le grand public (parents d'élève, lecteurs de *La Provence*, médias...), c'est l'occasion d'une rencontre avec les mathématiques et cette journée nous permet de créer une dynamique de promotion de cette discipline. Le rallye final est l'occasion de créer un événement plus facile à médiatiser, avec des partenaires qui tiennent à valoriser leur participation.

14. Auteur du livre *Le Théorème du perroquet*, Seuil, 2000.

Panoplie pour circonscrire les redoublements

Lycée Joseph-Desfontaines, Melle
Académie de Poitiers

À la suite d'un stage sur l'erreur et le questionnement des élèves (entretiens d'explicitation) et pour faire face au problème du redoublement en seconde, une équipe s'est lancée dans une première expérimentation de quelques outils issus de cette formation. Les professeurs se sont concentrés sur la recherche d'instruments efficaces pour la prise de conscience par les élèves de leurs possibilités et de leurs difficultés. Ils ont privilégié le suivi d'élèves, la gestion des erreurs, la motivation par l'utilisation des technologies nouvelles et enfin une meilleure prise en compte de l'axe relationnel. Le point développé ci-dessous concerne certains outils utilisés pour optimiser l'aide aux élèves en difficulté : Fil rouge, fiche-contrat, questionnement...

Initialement l'équipe s'est fixé comme but de mieux articuler le projet personnel, les possibilités de l'élève et sa gestion de l'écart qui peut exister entre les deux. Cela devait améliorer l'orientation et, le cas échéant, permettre une évolution du projet personnel. L'équipe a donc travaillé pendant trois ans sur différents axes : suivi des élèves, travail sur la gestion de l'erreur¹⁵, travail sur des outils amenant l'élève à mieux expliciter ses acquisitions, à prendre conscience de l'évolution de ses apprentissages, et des méthodes. Les outils utilisés devaient aider à la verbalisation, par l'élève, de ce qui se passait, de ce qu'il construisait, de ce qu'il projetait autant au niveau de ses apprentissages que de son projet.

Le Fil rouge et ses dérivés

Parmi ces outils, le Fil rouge occupe une place particulièrement importante. Ce dispositif¹⁶ permet de visualiser et concrétiser la construction d'un concept ou d'une connaissance importante du programme par l'intermédiaire de fiches.

Sur une notion-clé, l'élève a une feuille, si possible reconnaissable par sa couleur, sur laquelle il va marquer ce qu'il comprend, ce qui lui pose question, et cela pendant les cours, les exercices, et surtout en travaux dirigés ou pratiques et pendant les modules en seconde. Cela exige que les fiches suivent l'élève pendant les différentes activités. C'est donc un espace de liberté, où l'élève note à son rythme les éléments de compréhension qui lui semblent importants à un moment donné.

Pour des élèves de seconde cela demande une période de guidage et d'explication, et surtout l'aménagement de temps libre dans la séance, temps pendant lequel l'élève fait un point et formule ce qui lui paraît

15. Recherche d'une meilleure communication des objectifs des devoirs et d'une plus grande précision des corrections pour amener les élèves à mieux déterminer ce qu'ils peuvent réellement corriger et leur donner des objectifs prioritaires de travail à reprendre.

16. Présenté par Maurice Lamy, formateur à Poitiers, dans *Les Cahiers pédagogiques*, n° 338, novembre 1995.

important. C'est ce point qui semble le plus difficile aux professeurs qui l'ont pratiqué, à savoir aménager des temps de retour aux fiches de ce fil conducteur qu'est le Fil rouge, et faire confiance à l'élève sur la construction et l'expression de sa connaissance à un moment donné. Abandonner du temps à une construction personnelle sur laquelle l'enseignant n'a pas de prise directe, c'est plutôt inhabituel...!

La plus grande utilisation de ce dispositif a été faite dans les travaux de correction en invitant les élèves à noter ce qui a fait difficulté et ce qu'il faut faire pour l'éviter, et également en module où le Fil rouge correspond à ce que les textes nomment *métacognition*, c'est-à-dire la capacité à analyser et à prendre du recul par rapport à ce qu'on fait.

Un autre point qui a paru délicat aux professeurs qui ont mis en place l'outil est le choix du thème : sur quelle notion-clé travailler ? Il semble que dans une discipline on ne puisse mettre au travail que cinq ou six Fils rouges dans une année, sur des objectifs importants et incontournables du programme.

Le contrôle se négocie avec les élèves ; on peut annoncer au départ que les fiches seront parfois relevées. Cet outil doit en effet être rédigé par l'élève et à la longue l'ancrer dans le fait qu'une connaissance ne se construit pas en une séance, qu'il comprend progressivement et que ses connaissances se modifient et s'enrichissent. Le Fil rouge doit donc rester un espace de liberté. Il est aussi intéressant que le professeur puisse parfois lire le contenu pour situer la progression d'un apprentissage, mais sans toutefois le corriger. Si un point faux apparaît, c'est par une activité adaptée qu'il faudra remettre l'erreur au travail et la faire rectifier.

L'outil, surtout utilisé en mathématiques, a cependant joué le rôle de déclencheur pour l'équipe, il a permis de nous poser de nombreuses questions sur les apprentissages et sur nos pratiques.

Les difficultés à choisir les thèmes a permis de mieux clarifier nos objectifs. Il a aussi permis de mieux percevoir les difficultés et les réticences des élèves à concevoir la progressivité des apprentissages. Les difficultés rencontrées avec le Fil rouge nous ont orientés vers des supports plus motivants essentiellement liés à l'informatique, et vers des outils basés sur le court terme, comme les contrats.

Il a mis en évidence la difficulté de faire percevoir aux élèves leurs progressions et leurs acquis réels, en particulier dans les matières littéraires. Cela a permis de créer des activités de questionnement sur le but attendu, sur ce que devait comporter la réponse et arriver par exemple à des fiches de critères sur les différents types de sujets en français.

La question de faire constater un acquis, et de le faire formuler par l'élève, s'est donc clairement posée à l'équipe. Des solutions partielles et intéressantes sont apparues ; mais le questionnement apporté reste bien présent avec une invitation à mieux y répondre, en sachant que chaque classe ne s'adaptera pas de la même façon aux outils trouvés.

À la suite des difficultés rencontrées la dernière année dans les disciplines scientifiques, d'autres outils ponctuels ont été introduits qui reposent sur des contrats précis et limités. On a cherché à redonner confiance dans les domaines littéraires (en français avec des dossiers utilisant les

technologies nouvelles, en anglais avec une reprise des bases de quatrième et troisième et un travail d'oral en petits groupes ; en histoire-géographie, travail sur les méthodes et les dossiers). L'objectif initial s'est décalé, en fin de troisième année, vers la recherche de la régulation des comportements, et de la façon de mettre en place un « étayage » pour les plus faibles. On a cherché ponctuellement à faire prendre conscience des réussites et à faire transférer les méthodes utilisées vers les domaines où il y avait des échecs (par exemple : attitude en cours, prise de notes, façon de réviser, etc.).

Évaluation et gestion de l'aide

Face aux difficultés, l'organisation de l'entraide entre élèves semble avoir fonctionné pour la majorité d'entre eux. Outre une incitation régulière à la coopération, l'équipe a facilité cette pratique en instaurant des travaux en groupe plus fréquents et en incitant les élèves à faire des dossiers à plusieurs.

La participation aux aides possibles apportées par les professeurs en dehors des cours a été très limitée et irrégulière : charge supplémentaire et mal perçue par les intéressés. En revanche l'aide apportée pendant les heures de cours avec module, contrat, fiches précisant les objectifs, a toujours été bien ressentie par les élèves quand elle les engageait sur des points précis et limités. Des outils comme le Fil rouge et le carnet de suivi de la dernière année les engageaient sur une durée plus longue, et leur efficacité ne se révélait pas à court terme. Ils ont donc été beaucoup moins bien perçus. Appliqués à des classes terminales, ces outils sont adoptés et intégrés assez naturellement, mais en seconde, le travail méthodologique se heurte à l'idée d'apprentissage reposant sur le tout ou rien, « *je sais* » ou « *je ne sais pas* », « *je ne comprends rien en maths* », etc.

La construction d'une connaissance et son enrichissement lent, qui semblent peu accessibles en début d'année, ne sont intégrés que très progressivement en seconde, particulièrement pour des élèves en difficulté. L'habitude de revenir sur une action vécue et passée, de la formuler, d'en tirer des propriétés généralisables, ne s'acquiert pas du jour au lendemain. Pour certains, ces outils de réflexion et de verbalisation jouent un rôle de déstabilisation. Cela les dérange, puisque ainsi nous pointons le fait qu'ils puissent évoluer, au moins sur certains points avec un minimum d'effort, et ce n'est pas un constat facilement acceptable pour des élèves qui se sont installés dans l'échec.

On a donc souvent l'impression d'inachevé et de progrès trop lents, mais cependant perceptibles dans la façon dont les formulations des Fils rouges, des fiches-contrats et des évaluations personnelles des devoirs ont progressé dans l'année pour la majorité des élèves.

Il y a donc eu évolution entre des outils engageant la durée et la modification de la conception de l'apprentissage chez l'élève comme le Fil rouge et le carnet de suivi, et des outils portant sur le court terme et plus facilement perceptibles par les élèves. Parmi ces derniers, il y a eu des fiches-contrats, l'auto-évaluation des devoirs à chaud ou après la correction, des outils de reformulation immédiate (par exemple : laisser une

marge et inviter les élèves à dégager dans celle-ci ce qui leur semble le plus important dans la séance).

Beaucoup de travail pour un bilan positif

Un des principaux éléments de satisfaction, du point de vue de l'équipe et de l'administration, reste la baisse des redoublements et des appels dans ces classes un peu plus difficiles que la moyenne, la modification des conseils de classe, et un dialogue amélioré entre professeurs et élèves. On retrouve sur le bilan des deux premières années un accueil favorable du suivi, qui remplit son rôle d'aide à l'orientation sur une marge d'élève de 30 % environ, mais qui est majoritairement associé à une aide et un conseil sur les efforts et le travail à effectuer.

Les élèves ont particulièrement apprécié le relationnel, le travail de groupe, l'entraide, l'ambiance générale, et de plus en plus les activités liées à l'informatique. Dans les matières scientifiques, les outils testés ont permis un travail plus méthodique ; les objectifs et les méthodes classiques sont plus faciles à identifier, mais, par manque de motivation, les élèves ont eu du mal à s'impliquer. Dans les matières littéraires, les approches ont été rendues plus attractives (travaux de recherche et constitution de dossiers, surtout en français et histoire-géographie) ; on constate aussi une meilleure prise en compte du niveau des élèves en anglais. Pourtant, en français, ils n'ont que peu conscience de leur progrès malgré les réussites et les productions assistées par informatique. Il y a donc un équilibre à trouver entre motivation et repérage des méthodes et de ce qui peut être transféré entre les différentes disciplines.

Gestion mentale

Lycée Jean-Favard, Guéret

Académie de Limoges

Le projet qui suit vise à restaurer chez l'élève une image de soi fortement dégradée par la situation d'échec et la répétition des contreperformances scolaires. La demande exprimée des élèves ne correspond pas toujours à la problématique du projet et un certain nombre d'entre eux réclament une transformation en aide aux devoirs. Or, dans ce contexte, ce n'est pas souhaitable : plutôt que d'aider l'élève à faire, on peut, projet beaucoup plus ambitieux, tenter de convaincre l'élève de sa capacité à réussir des études en améliorant l'efficacité de son travail, notamment par une aide méthodologique. Pour parvenir à leur fin, un nombre significatif d'équipes s'appuient, plus ou moins, sur les travaux de « gestion mentale » d'Antoine de la Garanderie. L'équipe s'est particulièrement investie dans cette approche. Si l'on veut que l'action concertée aille au-delà de simples exigences communes concernant la forme du travail ou l'attitude demandés aux élèves, il faut qu'elle concerne ce qui peut y avoir de commun dans l'apprentissage des disciplines enseignées. La problématique mise en avant ici semble

d'ailleurs opposer le concept d'interdisciplinarité à la recherche de façons communes d'apprendre. Dans ce cadre, il semble alors naturel de chercher les composantes communes aux apprentissages de ces disciplines et conduit à se poser le problème de l'existence de connaissances générales et de leur transfert. Ayant identifié une compétence, comment la transférer dans plusieurs disciplines ?

Cette expérience initiée il y a cinq ans dans une classe de seconde sciences médico-sociales (SMS) pour améliorer la qualité du travail des élèves dans différentes disciplines se poursuit aujourd'hui en seconde technologie des systèmes automatisés (TSA). Pour cela, l'équipe a décidé d'agir sur les façons d'apprendre des élèves. Cela devait passer par l'observation la plus précise possible de ce que les élèves faisaient pour apprendre. Nous nous sommes intéressés aux capacités d'évocation qu'ils utilisent. Nous avons tenté d'étudier, grâce à des entretiens individuelles, les représentations que les élèves se donnaient, de ce qu'on leur disait, de ce qu'ils lisaient, de ce qu'ils mémorisaient. Nous nous sommes aussi intéressés aux conditions pour que la reformulation entraîne une évocation plus précise, ainsi qu'aux liens entre la reformulation et la mémorisation. Ce travail s'est fait dans le cadre de projets – Projet d'action éducative (PAE) et Innovation et réussite – et a conduit à des publications, soit dans le cadre de ces projets ou encore dans des colloques ou des congrès¹⁷. Nous avons aussi, à partir de ce travail, participé au programme de formation proposé par la Mission académique à la formation des personnels de l'Éducation nationale (MAFPEN) de Limoges. Les disciplines concernées sont l'anglais, le français, la construction mécanique, l'éducation physique et sportive et les mathématiques.

Des difficultés théoriques

Il n'est pas sûr du tout qu'il existe des compétences réellement transversales. Certains auteurs l'affirment et l'expérience commune dans le domaine du transfert n'est pas toujours encourageante. Non seulement les transferts horizontaux¹⁸ semblent souvent difficiles, mais les transferts verticaux¹⁹, à l'intérieur d'une même discipline, le paraissent tout autant.

Par contre, d'autres travaux laissent plus d'espoir. Tout cela nous conduit à définir un cadre théorique : il est très difficile d'acquérir des connaissances générales hors de tout contexte ; l'approche qui consiste à vouloir simplement appliquer une compétence développée dans un certain contexte à un contexte nouveau, est en général un échec ; enfin la connaissance du domaine dans lequel on doit résoudre les problèmes est primordiale.

Tout cela nous conduit à nous placer, dans un premier temps, dans le cadre de chaque discipline. Les habiletés intellectuelles seront donc

17. Instituto Piaget, Lisbonne (1996), *Premier et second colloques de gestion mentale*, Paris, 1996, 1998.

18. *Transfert horizontal* : le transfert s'effectue entre deux disciplines différentes. Le niveau de complexité peut être différent dans chaque discipline.

19. *Transfert vertical* : une connaissance qui contribue directement à l'acquisition d'une autre connaissance, le plus souvent d'un niveau de complexité supérieur.

développées d'abord pour améliorer la qualité de l'apprentissage des élèves dans chaque matière enseignée. Dans un premier temps, on abordera seulement des transferts verticaux. Ce n'est que dans un deuxième temps, une fois ces « habiletés intellectuelles » développées dans chaque contexte, que nous en ferons des outils horizontaux.

Recherche du sens et évocation

La préparation au transfert exige que l'élève prenne l'habitude de rechercher le sens de son activité et que l'enseignant lui en donne les moyens. L'élève, guidé par l'enseignant, doit prendre conscience du travail mental qu'il effectue, de l'efficacité de celui-ci et de son universalité.

Un premier élément important dans la recherche du sens est l'approfondissement de l'évocation des élèves. Ce concept est largement développé dans les ouvrages d'Antoine de la Garanderie. À partir de ce qui est évoqué, il est possible, non seulement de mémoriser, mais aussi de comprendre, d'imaginer. Ainsi, le processus d'évocation est au centre de toute démarche intellectuelle.

Les habitudes évocatives diverses entraînent des démarches intellectuelles différentes qui peuvent être à la source de nombreuses adaptations ou inadaptations scolaires. En particulier l'objet évoqué peut être placé dans un repère temporel ou spatial. La compréhension, la résolution de problèmes sont alors influencées à la fois par la nature et la précision de l'objet évoqué. Le « sens des choses » provient de la qualité de l'objet évoqué et de la précision des projets d'évocation. L'évocation exige l'adhésion active de celui qui apprend. Nous nous attacherons donc à améliorer l'évocation des élèves.

Privilégier la résolution de problèmes

Pour que cela soit possible, il faut privilégier les situations de résolution de problèmes dans toutes les disciplines. Ce n'est que grâce à de telles activités que l'on peut donner l'habitude de chercher le sens de ce qu'on fait.

Le projet détermine l'activité intellectuelle. Il faut donc prendre en compte les projets que se donnent les élèves dans leur travail scolaire, par exemple un projet pour comprendre, un projet pour mémoriser, un projet pour rechercher une information plutôt qu'une autre, un projet pour établir une chronologie. C'est pourquoi nous parlons de « projet plausible ».

Sachant l'importance du projet dans l'efficacité des activités intellectuelles, il nous paraît essentiel d'introduire la notion de « projet plausible ». Il s'agit d'un projet cognitif qui se présente spontanément quand il le faut. Un projet est plausible si l'élève sait qu'il peut le réaliser, si sa réalisation correspond à une image qu'il a de lui-même, si la réalisation du projet a montré son efficacité à ses yeux. Un projet est d'autant plus plausible qu'il a déjà été réalisé par l'individu seul. Dans ces conditions, le projet se présente presque sans y penser. Avant de parvenir à réaliser ce projet seul, il faut une initiation. C'est une initiation à un geste mental et non pas à la production d'un résultat. Cette initiation se fait d'abord en groupe.

La pensée inductive

[...] Le processus de pensée par lequel des régularités sont découvertes peut s'éduquer par l'exercice systématique de la comparaison. La comparaison est la source de « la plupart de nos pensées habituelles ». Si on ajoute que la capacité à se représenter est elle aussi éduicable à travers l'évocation, il semble que l'on ait là deux éléments de base à partir desquels on peut construire un processus pédagogique favorable à l'éducation au transfert. Au lieu d'envisager le transfert d'une habileté intellectuelle donnée, notre approche va consister à développer les éléments constitutifs de ces habiletés intellectuelles. Nous pouvons donc envisager une « approche douce », intégrée à l'intérieur même du processus d'apprentissage et le favorisant dès le départ.

Transfert

[...] Un transfert spontané ne semble pouvoir se produire que si l'élève a déjà lui-même trouvé l'analogie entre deux situations. On prétend que s'il a, en plus, dégagé le « schéma de convergence », le transfert spontané se produit plus facilement. Cependant, nous pensons que le passage par le schéma de convergence n'est pas indispensable.

Le projet de transférer doit être explicite. L'élève a présent à l'esprit le projet de faire un transfert quand il se trouve dans une situation nouvelle.

Pour les professeurs, la prise en compte du problème du transfert permet la concertation sans remettre en cause la spécificité des diverses disciplines dans le but d'améliorer l'approfondissement de l'apprentissage. Le transfert n'apparaît donc pas comme une fin en soi, mais comme un pivot essentiel à l'amélioration de ce que chacun fait, ce qui entraîne et justifie une évolution importante des pratiques pédagogiques habituelles. Il est difficile de trouver des plages de temps communes à six enseignants, si cela n'est pas prévu à l'horaire. C'est notre cas.

Le cadre théorique précédent a pour conséquence de devoir imaginer des pratiques nouvelles, ce qui n'est pas facile et n'est pas sans risque. Ces pratiques concernent non seulement l'approche pédagogique, la méthodologie, mais aussi la présentation et l'organisation conceptuelle des cours. Par exemple, si l'on veut faire que les élèves utilisent une certaine forme de comparaison pour conceptualiser, il faut abandonner la présentation formelle d'un concept que l'on fait suivre d'exercices pour privilégier, au moins quelquefois, une approche où le concept sera induit de la comparaison de cas particuliers.

Si l'on veut donner à l'évocation toute sa place, il faut trouver des moyens d'individualisation dans une classe souvent agitée, tournée surtout vers l'action. Il faut aussi trouver des moyens de traduire cette idée d'évocation dans la pratique, par la reformulation, par l'anticipation.