

# **QUESTIONS, ÉVOLUTIONS, PERSPECTIVES**



Dans cette partie, le lecteur trouvera des éléments de questionnement sur lesquels certaines équipes ont jugé important d'attirer l'attention du lecteur. Ces textes illustrent bien les incertitudes, les doutes, les crises que les équipes ont dû parfois surmonter. Certaines ne se sont pas senties en mesure de poursuivre leur action commune. La plupart ont dû constater que la partie engagée pour la réussite des élèves n'était jamais gagnée d'avance. C'est la raison qui a poussé certaines équipes, impliquées dans un travail interdisciplinaire ou transdisciplinaire, à faire part de l'expérience qu'elles ont acquise pour surmonter les difficultés rencontrées et décrire les conditions qui pourraient favoriser ce type de travail.

### **Un regard qui change**

Les acteurs de l'innovation insistent souvent sur le fait que l'action conduit à une modification progressive des regards portés sur les élèves par les enseignants (et réciproquement). Certains écrivent même que cela dépasse largement le cadre étroit des quelques élèves concernés et semble susceptible de rejaillir dans tous les autres actes pédagogiques, par exemple dans le fonctionnement des conseils de classe. Il semble bien que ce changement soit au cœur de nombreuses réussites de remédiations. C'est sans doute ce qui fait dire que « ce type d'action pose de redoutables problèmes d'évaluation, les effets induits pouvant en effet être plus importants que les effets directement recherchés ». Une équipe s'est particulièrement intéressée à cette question à propos de l'heure de vie de classe. Toutes, d'ailleurs, expriment un besoin d'aide pour construire l'évaluation de leur travail. Des demandes de formation complémentaire pour approfondir les approches (tutorat, gestion de l'erreur, compétences en logique) sont également formulées. Enfin, et c'est l'objet de la monographie qui suit, certaines équipes s'interrogent sur la légitimité du type de dispositif d'aide qu'ils ont retenu, en questionnant les attentes, plus ou moins explicites, des élèves et des professeurs.

## Aide et suivi : fondements, finalités et méthodes

Lycée La Colinière, Nantes

Académie de Nantes

*L'équipe de ce lycée pose la question des fondements des dispositifs de suivi et d'aide aux élèves de seconde en difficulté. Elle met en évidence les limites des repérages basés uniquement sur les évaluations de début d'année scolaire. Une relation complexe s'établit entre l'élève et le professeur, structurée en grande partie par les attentes, plus ou moins explicites, des uns et des autres. L'équipe pose également la question du traitement des élèves en difficulté qui ne sollicitent pas d'aide. Au-delà du choix du type de remédiation (de quelles compétences, avec quels outils ?), elle pose la question, essentielle, du sens du travail scolaire pour le professeur et pour l'élèves.*

Notre conception du suivi des élèves de seconde se fonde en totalité sur l'observation des réussites et des échecs lors de la réalisation de tâches scolaires. Nous avons analysé les aspects méthodologiques et comportementaux des performances des élèves ; enfin, nous avons mis en œuvre les stratégies, démarches et raisonnements qui visent à aider les élèves en échec.

Nous soulignons tout d'abord que nous parlons de tâches scolaires et non de tâches spécifiques au lycée car lorsqu'il s'agit d'élèves qui ne savent pas lire les consignes d'un exercice, analyser les informations contenues dans un texte, percevoir le rôle d'une écriture au brouillon, repérer les notions-clés d'une leçon à apprendre... il ne s'agit pas alors de compétences nouvelles par rapport aux tâches du collège mais plutôt de compétences que les professeurs de lycée considèrent implicitement comme étant déjà acquises par les élèves à l'entrée en seconde. Elles ne font donc plus l'objet d'un guidage systématique.

### Établir un diagnostic

L'adaptation des élèves au lycée et à ses exigences a donc été appréciée sur des performances scolaires ; le suivi de l'ensemble des élèves dans les deux premiers mois de l'année apparaît décisif pour repérer ceux qui relèvent d'une aide. Nous étions donc convaincus que des outils permettant de disposer d'indicateurs précis étaient nécessaires pour procéder à un diagnostic. Aujourd'hui nous ne sommes plus si sûrs du rôle réel de ce repérage et surtout du but que nous lui fixions, à savoir désigner les difficultés avant de rencontrer les élèves en entretien individuel. En fait, les indicateurs de type « ne comprend pas les consignes », « ne fait pas tous les exercices », « ne sait pas formuler une hypothèse » ne sont qu'un élément particulier d'une réalité plus complexe ; ce qui demeure essentiel, c'est l'analyse que l'élève est capable de faire au moment de l'entretien. À l'exception d'une élève qui avait, par ailleurs, à gérer une situation personnelle très difficile, tous les élèves rencontrés ont accepté l'aide ; cependant environ un quart d'entre eux ne s'est montré ni réellement assidu, ni vraiment motivé.

Il est clair que lors d'un entretien avec un adulte, connu ou inconnu, une certaine pression psychologique s'exerce qui conduit l'élève à opiner aux suggestions qui lui sont faites : l'adulte est tellement convaincu lui-même qu'il propose quelque chose d'utile ! Le jeune consent donc à s'engager dans une situation qu'il ne désire pas vraiment, à prendre une décision qu'il n'a pas réellement mûrie. Il accepte la proposition d'aide parce qu'il reconnaît les carences de ses productions scolaires mais il n'analyse pas clairement la situation.

Par exemple, un élève a dit : « je ne réussis pas bien en français parce qu'au collège, on ne faisait pas de dissertations, c'est nouveau et je ne sais pas encore la bonne méthode », or le professeur avec lequel il s'entretient (et qui n'est pas professeur de français, ce que l'élève sait) n'ignore pas qu'à ce moment de l'année, ces élèves de seconde n'ont pas abordé la dissertation et que ce n'est donc pas sur ce genre de tâche que l'élève est en difficulté. Il faut alors pouvoir amener ce garçon à expliciter sa déclaration ; est-ce qu'il ne parle de dissertation que parce qu'il se fonde sur une sorte de rumeur, « en seconde, on fait des dissertations, c'est dur ! », ce n'est donc pas lui qui est en difficulté, c'est la tâche qui est difficile ; de plus il laisse entendre que le professeur donne cette tâche sans en avoir complètement étayé l'apprentissage, auquel cas il est normal qu'il échoue, c'est la faute du professeur... Est-il véritablement incapable d'identifier la nature réelle des tâches qui lui ont été demandées, comment a-t-il interprété ce qu'en a dit le professeur ? Autrement dit, essaie-t-il de masquer ses propres difficultés en reportant la responsabilité sur le professeur qui demanderait trop ou a-t-il des représentations totalement erronées sur la nature des tâches et pourquoi ?

Cet exemple montre à nos yeux toute l'importance et la difficulté des entretiens individuels dans lesquels nous devrions pouvoir aller le plus loin possible dans l'explicitation ; il ne suffit pas de faire preuve de bonne volonté en essayant d'être autre chose que le professeur qui explique ou conseille, d'être une personne capable d'une écoute active de l'autre, il faut aussi être armé méthodologiquement pour faire émerger les problèmes de fond, induire une véritable prise de conscience. Nous sommes encore trop démunis dans ce domaine et la conduite efficace de tels entretiens passe par une formation spécifique.

### **La volonté de l'élève**

Ainsi, au terme de cette expérience, nous pensons plus que jamais qu'il ne faut rien imposer à l'élève, surtout dans un dispositif... non obligatoire ! La décision doit venir de lui, donc il est suffisant, et nécessaire, d'informer, de proposer très clairement une structure d'aide dont peuvent bénéficier les volontaires. Nous sommes confortés dans cette conception par l'observation d'élèves qui, n'ayant pas été désignés par les professeurs, sont venus solliciter d'eux-mêmes leur intégration aux petits groupes déjà constitués et qui font partie de ceux pour lesquels l'aide s'est avérée des plus bénéfique.

Pour les élèves volontaires, l'entretien, qui ne sera plus perçu comme un étiquetage négatif (élève jugé en difficulté), demeure un moment-clé

pour que chacun, intervenant et élève, puisse énoncer les motifs, la nature et les objectifs de l'engagement dans une relation d'aide individualisée. Pour nous, un entretien dans lequel l'activité scolaire est concrètement au cœur des échanges constitue une nécessité dans une démarche de projet : projet de réussir l'année scolaire, projet de construire des stratégies d'apprentissage efficaces et gratifiantes.

Sur ces bases, par rapport au projet initial, que faire pour les élèves en difficulté qui ne manifestent aucun désir d'aide ? Nous n'avons pas de réponse claire si ce n'est que leur évolution passe nécessairement par un dialogue. Nous savons que bon nombre d'élèves bénéficient de cours particuliers ou d'aide au travail dans leur quartier ; certains de ceux que nous avons suivis ont eu recours à ces différentes aides. Là encore le choix doit être celui de l'élève ; toutefois nous aurons sans doute à réfléchir dans un avenir proche à la manière d'articuler d'éventuels liens entre les actions dans les quartiers et les actions menées au lycée.

En ce qui concerne le repérage et l'évaluation des compétences : à quoi cela sert-il si on considère que les élèves choisissent d'être aidés ou non et si nous attendons qu'ils soient capables de définir eux-mêmes leurs difficultés lors d'un entretien ?

## **Modes de remédiation**

Ce travail sur l'identification des compétences en jeu dans les tâches scolaires demeure une nécessité pédagogique, d'abord comme instrument de confrontation entre les professeurs d'une équipe, mais aussi pour mieux cibler les actions d'aide. Nous suivons en cela la voie ouverte par les évaluations nationales de début de seconde qui ont pour but l'organisation des groupes de besoins dans les activités modulaires même si nous connaissons aujourd'hui les difficultés de mise en œuvre des remédiations.

Pour adopter une stratégie d'intervention basée sur des compétences précises, il faut des outils. Sur l'analyse des consignes, par exemple, il faudra disposer d'énoncés d'exercices dans différentes disciplines pour faire acquérir aux élèves, de manière comparative, une démarche de décodage efficace des questions. Ces outils doivent résulter d'une concertation disciplinaire et interdisciplinaire qui demande du temps mais permet de disposer d'une banque de ressources. Nous n'avons pas eu cette démarche, souhaitée par certains, en laissant chaque intervenant libre de sa façon de concevoir l'aide ou le soutien ; nos raisons très diffusées à l'origine peuvent aujourd'hui être en partie explicitées : il y a pour nous, à tort ou à raison, une sorte d'antinomie entre l'idée d'aide individualisée et l'idée de formalisation d'outils clé en main ; par ailleurs, ces outils existent, de nombreux ouvrages de méthodologie contiennent des suggestions utiles sur la prise de notes, l'apprentissage des leçons, la planification du travail, l'entraînement à la réécriture, etc., mais la remédiation que l'élève attend est une aide à son travail personnel, à l'apprentissage de ses leçons, à la rectification de ses propres erreurs ; il faut donc tendre vers du « sur mesure ». Les intervenants doivent donc autant improviser que planifier des activités d'aide très étroitement articulées avec les demandes et en toute liberté. Cette stratégie repose alors sur des savoir-faire qui appar-

tiennent à l'expertise professionnelle ; les enseignants qui manifestent cette capacité d'adaptation s'appuient sur leur expérience car bien souvent la demande des élèves est comprise parce qu'elle interfère avec des observations antérieures, avec d'autres situations qui permettent au professeur d'identifier les obstacles à franchir et d'opérer des choix. De même, quand un professeur déclare que ce qu'il a fait en soutien est parfois réutilisé en classe, c'est parce que la situation individualisée lui a permis de faire émerger un problème qu'il n'avait pas perçu dans la relation de groupe.

Ainsi, dans ces interventions, face à un petit nombre d'élèves, nous sommes dans une différenciation pédagogique qui s'impose d'elle-même en fonction des besoins et des demandes ; c'est pourquoi, à l'arrivée, nous avons constaté, dans les récits des professeurs qui participent à l'expérimentation, une diversité intéressante, dans la forme et la nature, des actions entreprises ; ces dernières ont cependant en commun l'objectif de faire acquérir des démarches efficaces.

Des démarches actives de réécriture pour les élèves venus aux séances d'aide avec leurs productions écrites comportant les appréciations des professeurs, un travail sur les erreurs, notamment en langues vivantes, ont permis à certains de comprendre la vraie nature d'une correction, la signification des annotations des professeurs. Ils ont appris à concilier pertinence et correction syntaxique, à utiliser classeur et manuel pour vérifier et rectifier. Trop nombreux sont ceux pour qui un travail rendu et noté est une affaire classée que l'on enfouit dans le classeur. Pour comprendre que corriger est encore apprendre, un accompagnement est nécessaire afin qu'une démarche personnelle se construise.

Dans les démarches d'écriture accompagnée, qui amènent les élèves à passer du « dire injonctif » (ce que le professeur a demandé) au (comment) « faire », les élèves cherchent parce que le professeur cherche avec eux. En français, un professeur s'est attaché à débloquer la peur d'écrire chez des élèves persuadés qu'ils n'ont rien à dire ; ils restent longtemps devant une page blanche, écrivent une phrase aussitôt raturée, jettent la feuille à la poubelle et, de quart d'heure en quart d'heure, détruisent leurs tentatives successives vécues comme autant de défaites angoissantes. Écrivant avec eux, le professeur a travaillé sur le rythme ; peu à peu les blocages ont cédé et permis la production de paragraphes construits ; même si ces écrits sont encore maladroits, un obstacle majeur a été levé, rendant d'autres progrès possibles.

Dans l'aide au travail personnel, quelques intervenants se sont trouvés face à des demandes hors de leur champ disciplinaire. En grande difficulté, ces élèves avaient besoin de ré-explications tant ils étaient incapables de trouver eux-mêmes une entrée dans leurs propres traces écrites des activités de classe ; incapacité à s'y retrouver dans l'absence d'ordre, de hiérarchie des notes du classeur, incapacité à vérifier dans un manuel dont ils ne maîtrisent pas l'organisation. Il faut donc d'abord aider à un tri, à la distinction entre exemples ou faits et notions-clés. Plus globalement, cela nous amène à penser que sur un plan méthodologique, dans la gestion du cahier ou du classeur, il existe sans doute un élément de rupture très concret entre le collège et le lycée ; laissée, au lycée, à l'initiative des élèves, dans une liberté qu'ils revendiquent avec force, la tenue

de ces outils de travail personnels, mémoire de toute l'activité de classe, joue un rôle important dans les apprentissages.

L'efficacité de l'aide au travail personnel est encore supérieure lorsque l'élève est obligé d'expliquer à l'intervenant ce que demandent les professeurs ; dans des échanges portant sur des activités de français, d'histoire, de géographie, un élève a ainsi analysé les tâches, leur a donné un sens, et s'est progressivement construit d'autres habitudes de travail qui ont rapidement amélioré ses performances. Il nous reste à comprendre quels facteurs font la différence entre succès et échec.

## Sens du travail scolaire

Nous avons le sentiment que nous n'avons aidé que les élèves qui ont pu donner corps à leur travail personnel en investissant seuls les démarches et stratégies proposées au-delà des brefs moments accompagnés. Ils ont appris à chercher, à se questionner ; ceux qui sont venus chercher « des cours particuliers », qui, tout en se montrant appliqués pendant les séances d'aide, sont restés passifs, n'ont pas réellement progressé comme si l'activité scolaire leur demeurait extérieure et était une réponse à une demande du professeur mais non une réponse à leur besoin personnel.

De ces élèves, les professeurs disent : « ils ne savent pas se poser de questions », « ils ne s'autorisent pas à penser » ou « il a arrêté de penser en classe », constats dramatiques signifiant que pour tous ceux-là, le sens des activités scolaires est totalement opaque. Nous faisons l'hypothèse que ce qui est perçu de ces élèves en classe n'est que la partie émergée de l'iceberg en regard de ce qui se passe lorsqu'ils sont seuls chez eux, démunis, face à une tâche, d'autant que le volume des tâches a fortement augmenté par rapport au collège.

Les questions « que me demande-t-on ? », « qu'est-ce que j'ai appris qui me permet de résoudre cet exercice ? », « comment vérifier si ce que j'ai fait est juste ? » ne font pas partie de leur stratégie personnelle. Sans doute n'ont-ils aucune stratégie véritable, en tous cas pas une stratégie d'acteurs de leurs apprentissages qui suppose précisément d'avoir donné du sens au travail scolaire. Cette question du sens s'ancre dans une culture. Les élèves issus de milieux sociaux différents ne sont pas égaux devant les codes langagiers ou la pratique de l'abstraction si nécessaires au lycée. Les tâches scolaires, imposées, traduisent les buts des adultes sur les savoirs à construire face auxquelles les élèves « sont condamnés à des stratégies d'acteurs dominés », nous dit Ph. Perrenoud<sup>20</sup>. Or l'acceptation de ces règles du jeu est largement une question de culture dans la mesure où ceux qui réussissent les acceptent comme une nécessité de formation. En revanche, les élèves pour lesquels la réussite est trop rarement au rendez-vous sont souvent dans une culture de la faute, ils renoncent à s'exprimer pour ne plus être sanctionnés, se retrouvent en non-activité, en situation de blocage.

Pour ces élèves constamment soumis à des injonctions qui sont autant d'obstacles pour eux, il devient nécessaire de procéder à une explicita-

---

20. Perrenoud Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, Paris, 1995.

tion des buts des activités dont ils n'ont pas la moindre idée. Par exemple dans l'étude de textes, en français, en langues vivantes, c'est le professeur qui choisit les textes supports d'apprentissage. Il est, professionnellement, le garant d'une conduite pertinente des activités et n'a pas nécessairement à expliquer le pourquoi de ses choix. Les moments d'explicitation, qui jusqu'à présent n'étaient pas utiles avec des élèves pour qui la nécessité et même le plaisir d'apprendre suffisaient à faire sens, sont devenus indispensables pour tous ceux dont on dit qu'ils ne sont pas motivés car ils ne perçoivent pas l'intérêt formateur de ce qu'on leur demande, ceux que l'on appelle les consommateurs : ces élèves ont une demande forte d'un droit aux études au lycée, demande centrée sur la fonction sociale de ces études qui doivent les conduire à un « bon métier », ce qui les amène à ne pas accorder d'intérêt à des savoirs qui ne leur apparaissent pas directement utiles.

Cette évolution sociale, qui semble aujourd'hui irréversible, ne peut que mettre les enseignants en difficulté dès lors qu'ils se considèrent comme porteurs des valeurs culturelles de l'école ; là existe une vraie rupture car il y a divergence sur les buts de l'activité scolaire. Cette difficulté concerne bien évidemment la conception même de l'aide : comment accompagner efficacement des élèves s'il n'y a pas accord sur les finalités du travail scolaire ? Dans ce contexte social et culturel, nous avons tenté d'apporter quelques réponses pédagogiques fondées sur une écoute active des élèves ; leur portée demeure forcément limitée en regard de l'importance et de la diversité des causes de l'échec scolaire.

## Les élèves évaluent l'heure de vie de classe

Lycée Freppel, Orbenai  
Académie de Strasbourg

*La monographie que l'on va lire constitue un exemple rare d'une démarche d'évaluation d'une action. Il est vrai qu'accepter une évaluation de son action par les élèves n'est pas, le plus souvent, chose aisée pour les enseignants. Elle s'est pourtant mise en place progressivement, année après année. Les deux premières années, il a été proposé aux élèves, malgré des réticences de la part de professeurs de l'équipe, d'exprimer librement leurs impressions sur l'heure de vie de classe. Ils ont dû donner, par écrit et anonymement, leur avis personnel, honnête, non censuré, sur l'intérêt qu'ils ont trouvé à cette activité (utilité, rentabilité) et dire s'ils ont eu l'impression d'avoir été aidés dans leur démarche d'orientation et dans l'acquisition de méthodes efficaces. L'année suivante, une professeur a rédigé une grille d'évaluation qu'elle a soumise à sa classe. Un autre a essayé de formaliser un questionnaire. Ces deux collègues ont établi des résultats statistiques (voir plus loin). L'équipe était toujours récalcitrante.*

*C'est donc au bout de quatre années de « fonctionnement », en 1998-1999, qu'ils sont arrivés à réaliser, dans toutes les classes, la même évaluation, à l'aide d'une grille identique, exploitée collectivement et dont les résultats serviront à redéfinir certains de leurs objectifs.*

### Première évaluation de l'heure de vie de classe

1996-1997 – Bilan d'une l'enquête au feeling – une classe

L'heure de vie de classe t'a-t-elle semblé « utile » ?	70 % oui
L'heure de vie de classe t'a-t-elle aidé dans ton orientation ?	71 % oui
L'heure de vie de classe t'a-t-elle apporté des méthodes efficaces ?	68 % oui

Les résultats sont donc *a priori* satisfaisants mais je les ai cependant tout de même perçus comme décevants. Quand on est convaincu de l'intérêt de son action, il est difficile de ne pas recueillir l'adhésion de tous ! Mais, comme les élèves avaient l'occasion d'exprimer librement leur vécu, j'ai pu nuancer mon impression et tenir compte de leurs suggestions !

Ainsi, déclarent-ils par exemple : « il faut tout de même avouer qu'elle m'a servi à connaître un peu les autres ! », « l'heure de vie de classe sert à l'élève moyen qui ne sait pas vraiment ce qu'il va faire et ce qu'il voudrait faire », « on a pu parler librement », « l'heure de vie de classe m'a permis d'éclaircir mes idées », « comme je sais ce que je veux faire et comme je sais m'organiser, elle ne m'a servi à rien », « l'heure de vie de classe, enfin bon ! ça fait pas de mal disons... », « il faudrait limiter le nombre des élèves en heure de vie de classe. », « il faudrait faire venir de temps en temps des élèves issus des différentes premières pour

*se faire une meilleure idée », « ce qui serait bien aussi, c'est que durant cette heure, un élève qui n'a pas compris quelque chose dans n'importe quelle matière puisse demander des explications aux autres élèves ».*

#### 1997-1998 – Bilan des deux questionnaires

**Classe 1 :** L'élève était invité à donner une note d'évaluation personnelle sur son travail et ses résultats, selon l'échelle : A supérieure ou égale à 16 ; B entre 12 et 16 ; C entre 8 et 12 ; D inférieure ou égale à 8.

	A	B	C	D
son travail	3 %	61 %	32 %	
ses résultats	13 %	38 %	42 %	3 %
ses méthodes	3 %	51 %	42 %	
la coopération entre les élèves	55 %	26 %	19 %	
l'ambiance de la classe	19 %	61 %	9 %	9 %
perception du lycée	13 %	84 %	3 %	

Ces données confirment la première impression : ma classe était, cette année-là, sans problèmes majeurs, les élèves étaient globalement satisfaits même si au vu de leurs performances réelles, ils se jugeaient sévèrement.

*Penses-tu que l'heure de vie de classe et ta relation avec le professeur principal t'ont permis...*

	OUI
D'exprimer l'une ou l'autre difficulté	55 %
De résoudre un problème ou un conflit	55 %
De mieux aborder ton travail d'élève	64 %
De régler ton orientation	54 %

En chute de près de 15 % par rapport au bilan de l'année précédente, ces résultats m'ont bien sûr déçue et interpellée. J'ai essayé de les analyser et de les comprendre. Il me semble que l'explication tient en partie au très bon niveau scolaire des élèves de cette classe, sans problèmes majeurs, et qui se connaissaient déjà au collège.

Cela dit à la question « *que penses-tu globalement de l'heure de vie de classe ?* », 80 % des élèves ont émis un avis positif. La consultation des questionnaires montre, en fait, que chaque élève a profité de l'un ou l'autre des points abordés (par exemple, un élève dont les résultats sont excellents et qui sait ce qu'il veut faire n'a pas besoin d'une aide à l'orientation mais peut se trouver confronté à un problème ou à une situation de conflit !).

D'ailleurs, comme l'année précédente, les élèves avaient l'occasion de s'exprimer librement – leurs remarques sont souvent plus « valorisantes » que les données chiffrées. Ils déclarent ainsi, par exemple : « *c'est très*

*intéressant d'avoir une heure par semaine où l'on peut parler de ses problèmes et de ses difficultés et qui nous permet de les résoudre », « c'est une collaboration avec le professeur principal et aussi entre camarades », « ça nous aide à nous situer par rapport aux autres », « ça nous aide à bien préparer l'orientation », « ça nous aide à organiser, améliorer l'efficacité du travail », « je trouve cela bien car on peut parler entre nous pour modifier certaines lacunes », « ça rend service, permet de comparer, de comprendre son niveau », « c'est utile bien que parfois je préférerais sortir et aller un peu avec les autres ».*

**Classe 2 :** L'évaluation, basée sur une grille, a abordé les points traités en heure de vie de classe (adaptation par la connaissance ; méthodologie ; orientation). *L'heure de vie de classe t'a permis d'avoir une meilleure :*

	OUI
Connaissance entre élèves	70 %
Connaissance du fonctionnement du lycée	75 %
Adaptation au rythme du lycée	58 %
Connaissance des compétences personnelles	33 %
Connaissance de tes difficultés, lacunes	29 %

La classe était hétérogène, les élèves étaient issus de collèges différents. Certains présentaient de graves difficultés scolaires. Sur le plan méthodologique, 79 % des élèves reconnaissent avoir amélioré leur « gestion du temps », 19 % ont compris comment mieux apprendre une leçon, 41 % ont appris à mieux profiter d'un cours.

Il apparaît difficile de comparer l'impact de l'aide à la méthodologie dans les deux classes (d'où la nécessité d'une grille commune!). Par ailleurs, comment expliquer ces résultats ? Nous reviendrons sur la méthodologie plus loin.

Pour l'orientation, 79 % des élèves sont satisfaits des informations sur les filières scientifique (S), économique et social (ES), littéraire (L) du lycée, 29 % ont « reçu » l'information sur les filières sciences et technologies tertiaires (STT), sciences et technologies industrielles (STI) – hors lycée –, 12 % apprécient l'information sur les BEP (*a priori* non nécessaire à un élève de lycée). Ces résultats s'avèreront très utiles l'année suivante, en servant de base de comparaison. Quant aux relations avec le professeur principal, 87 % des élèves trouvent cette relation « privilégiée ». 83 % apprécient la collaboration avec lui en vue de l'orientation. L'efficacité de la relation personnelle entre le professeur principal, personne de référence, et chaque élève, démontre qu'un professeur principal peut en une année intégrer les principes fondamentaux de l'heure de vie de classe ; surtout si cette relation est basée sur des qualités personnelles. Cette efficacité a d'ailleurs été relevée par les délégués des parents d'élèves lors des conseils de classe.

## Résultats du sondage de toutes les classes – 1998-1999

<b>Adaptation</b>	+	-
Est-ce que l'heure de vie de classe t'a permis...		
de mieux connaître tes camarades ?	45 %	52 %
de mieux comprendre le fonctionnement du lycée ?	62 %	36 %
de t'adapter facilement ?	55 %	44 %
de connaître le règlement intérieur ?	42 %	57 %
de mieux coopérer avec tes camarades ?	39 %	58 %
de profiter d'une ambiance de classe sympathique ?	58 %	39 %
de mieux connaître les exigences du lycée ?	75 %	23 %
de rendre le travail des délégués plus efficace ?	45 %	42 %
<b>Méthodologie</b>	+	-
As-tu profité de l'activité <i>gestion du temps</i> ?	34 %	44 %
As-tu appris des <i>trucs</i> :		
pour mieux faire attention en classe ?	41 %	61 %
pour apprendre tes leçons ?	45 %	38 %
<b>Orientation</b>	+	-
Est-ce que tu juges tes informations suffisantes sur :		
les séries ES, S, L du lycée ?	89 %	11 %
les séries STI, STT (hors du lycée) ?	63 %	34 %
les filières BEP	23 %	64 %
Est-ce que tu te sens aidé dans le choix de ton orientation ?	48 %	46 %
Le vœu que tu vas émettre correspond-il		
à ce que tu désires vraiment ?	78 %	10 %
Comment vis-tu ta démarche d'orientation ?	60 %	32 %
Tes parents suivent-ils de près cette démarche ?	78 %	20 %
Comprennent-ils ce que tu vis en seconde ?	56 %	30 %

Les bilans proposés dans ces tableaux sont globaux. Pour certaines questions, nous avons observé des différences entre les classes mais il m'a semblé qu'il n'était pas utile de les publier. Je pense en effet que l'heure de vie de classe est avant tout un travail d'équipe consacré à tous les élèves de seconde. Nous avons essayé, tout au long de ces années, de ne pas établir de concurrence entre professeurs principaux mais au contraire d'aborder nos problèmes clairement et sans complexes.

<b>Relation avec le professeur principal</b>	+	-
As-tu l'impression...		
d'avoir eu une relation privilégiée avec ton professeur principal ?	55 %	37 %
de pouvoir exprimer ce que tu penses en heure de vie de classe ?	84 %	10 %
d'être écouté en heure de vie de classe ?	70 %	19 %
de construire un projet d'orientation réaliste grâce à ton professeur principal ?	43 %	39 %
de constater une coopération et une compréhension réciproque entre ton professeur principal et tes parents ?	49 %	43 %

L'heure de vie de classe remplit son rôle d'aide à l'adaptation. Nos élèves reconnaissent avoir intégré les codes de fonctionnement et les exigences du lycée. Mais nous n'avons pas encore réussi à développer une relation d'entraide et de coopération entre eux. Ces résultats confirment ceux de l'année précédente. Il y a bien sûr des différences entre les classes mais globalement nous constatons que nous n'avons pas atteint l'ensemble de nos objectifs.

Nous avons, en revanche fait de gros progrès au niveau de l'information (cette année la conseillère d'orientation-psychologue a été intégrée dans l'équipe). À remarquer, l'intérêt des parents pour la démarche d'orientation de l'élève ! Intérêt confirmé par les rencontres régulières entre le professeur principal et les familles (nous voyons certains parents quatre ou cinq fois par an !).

L'heure de vie de classe n'est pas limitée à une relation privilégiée avec un professeur principal : elle est bien plus, par son fonctionnement propre défini par ses objectifs, un lieu d'expression et d'écoute ! Quant à l'aide à la construction du projet d'orientation, la relation avec les parents, l'analyse détaillée des questionnaires montre que les « bons » élèves ont l'impression qu'ils n'en ont pas besoin.

D'autre part, tout au long de l'année le professeur principal s'évertue à laisser le libre choix à l'élève en l'aidant à se situer en fonction de ses goûts et ses capacités – ce qui peut apparaître à certains élèves comme une démarche autonome.

### **Analyse et évolution du dispositif**

L'évaluation qui a eu tant de mal à se mettre en place a été ressentie positivement par l'équipe. Grâce aux données chiffrées, globales et par classe, nous pouvons non seulement faire un bilan de notre action mais aussi redéfinir nos objectifs à venir.

Pour les élèves, l'heure de vie de classe est un lieu d'expression et d'écoute. L'adaptation (premier volet de notre projet d'établissement), le « décodage » des exigences du lycée en sont facilités, en particulier pour les élèves qui ne sont pas issus de milieux « initiés ». Le professeur principal devient très vite la personne de référence, de confiance (ce qui est d'ailleurs très valorisant pour nous) dans un système parfois abordé à la rentrée de manière hostile par l'élève. Les cas d'appel sont très significativement réduits et la pertinence des orientations grandement améliorée, et cela depuis trois ans.

En revanche un point n'est pas satisfaisant : notre insuffisance dans le domaine du développement de l'esprit de classe, de l'entraide et de la coopération entre élèves. La méthodologie, que nous avons intégrée dans l'heure de vie de classe n'a pas porté les fruits attendus. Comme la réforme des lycées institue une aide au travail personnalisée pour les élèves en difficulté, nous avons décidé de supprimer l'aide méthodologique en heure de vie de classe (quitte à proposer l'une ou l'autre fois une aide ponctuelle pour certains). L'aide à la construction du projet personnel doit continuer. Nous allons la compléter en intégrant le tutorat par les élèves de première et de terminale.

Mais l'année prochaine, nous allons surtout porter nos efforts sur le développement de l'esprit citoyen de chaque élève. Nous allons ainsi travailler l'écoute, le respect, la coopération, l'entraide entre élèves et non plus seulement entre le professeur principal et l'élève. Nous espérons pouvoir les fédérer autour d'un véritable projet de classe. Nous projetons des débats d'idées, préparés, réglementés par les élèves eux-mêmes et consacrés à des thèmes d'actualité ou de citoyenneté. Nous pensons ainsi leur faire prendre conscience que l'autre est une personne digne de respect.

L'heure de vie de classe est la structure qui permet au professeur principal de jouer pleinement son rôle et de remplir ses missions sans empiéter sur ses heures de cours, ce qui est déjà très intéressant au regard de la densité des programmes.

On pourra examiner, en annexe 4, deux tableaux sur l'évolution de l'heure de vie de classe et son impact de classe pendant les cinq années de son développement.

## Les raisons d'un abandon

Collège Jean-Moulin et lycée Marcelin-Berthelot, Toulouse  
Académie de Toulouse <sup>21</sup>

***Certaines équipes se découragent et abandonnent. Le contexte changeant, la volatilité des équipes, la difficulté de se réunir, des interrogations sur la pertinence de l'innovation, la fatigue tout simplement et bien d'autres choses encore peuvent conduire au renoncement.***

Le départ du principal adjoint du collège et certaines mutations de personnels des cinq établissements avaient laissé craindre un certain flottement de l'action à la rentrée 1998. Une relance de la liaison troisième/seconde fut proposée par le collège à tous les établissements concernés. Les réponses furent souvent négatives. Certains collèges n'ont même pas répondu aux demandes. Il fallut de nombreuses interventions auprès des chefs d'établissement pour qu'une première rencontre ait lieu en novembre. Seuls des enseignants du lycée et du collège étaient présents. Si des sollicitations nouvelles et répétées ont néanmoins permis la participation de trois professeurs d'un second collège lors d'une rencontre de travail en janvier, l'action innovante s'est bornée en 1998-1999 à deux rencontres entre deux collèges et le lycée. Pourquoi cette désaffection, ce désintérêt pour cette action ? Pourquoi ce refus de continuer une liaison dont le bilan semblait positif en juin 1998 ?

Pour tenter de répondre à ces interrogations, un questionnaire a été envoyé par les professeurs chargés de l'écriture [de la monographie] à tous les enseignants qui ont fait défaut à la rentrée 1998. Quatorze questionnaires ont été envoyés. Une seule réponse : elle faisait état d'un manque de temps résultant de la lourdeur des conditions de travail en collège. Cette réponse n'a pas paru suffisante et les personnels concernés ont essayé d'exposer, à partir de leurs propres réticences, de leurs interrogations personnelles, les raisons qui ont généré ce désintérêt.

On doit d'abord noter que seuls les établissements où l'action *Suivi des élèves en seconde* a été présentée par les chefs d'établissement comme innovante ont toujours participé aux réunions et se sont engagés dans l'écriture. Y a-t-il eu un manque d'information dans la diffusion des convocations et des questionnaires ? Un malentendu sur l'engagement pour deux ans ? La peur d'une récupération du travail des enseignants par l'institution ?

Ensuite, pendant l'année 1997-1998, les deux interventions, l'une sur l'orientation, l'autre sur l'utilisation des logiciels pédagogiques n'ont pas semblé trouver un écho favorable auprès des collègues participants. La demi-journée d'information sur l'orientation et le projet personnel de l'élève n'a pas répondu à la demande. Les cas présentés (élèves orientés vers les lycées professionnels) correspondaient aux objectifs de l'action puisque le seul lycée concerné était un lycée d'enseignement général et technologique. La présentation des logiciels a été trop rapide et trop peu

21. Voir, à ce propos, les éléments décrivant cette innovation dans le chapitre consacré à la liaison troisième/seconde, page 23.

explicite pour que les enseignants puissent analyser l'intérêt de l'outil informatique dans une liaison troisième/seconde. Peut-être eut-il été nécessaire de faire appel à des intervenants extérieurs ?

Dans les établissements, il est très difficile de trouver du temps pour mettre en place une progression commune, se mettre d'accord sur des exigences partagées, travailler sur les mêmes évaluations, avoir un vrai projet de discipline. Il est une tradition française qui veut que l'enseignant soit seul maître dans sa classe. Les circulaires, les indications, les recommandations institutionnelles ne réussissent pas à mobiliser les énergies sur des projets communs. Comment arriver à travailler ensemble lorsque vingt-cinq enseignants de cinq établissements sont concernés ?

Enfin, même si des professeurs se sont rencontrés, même s'ils se sont posés des questions réciproques, ont comparé les évaluations et les programmes ou échangé des recettes, fondamentalement, ils ont senti que créer des liens ne suffisait pas à modifier leurs pratiques. Ils n'avaient en rien amélioré leur relation à l'élève ; les difficultés subsistaient. Les enseignants du collège ont eu la surprise – ce qui a apporté une certaine amertume, voire du découragement – de constater que leurs élèves découvraient en seconde des notions déjà « acquises » au collège ; réciproquement, les professeurs du lycée ont été surpris d'apprendre que leurs élèves avaient déjà « ingurgité » plusieurs fois des notions non acquises...

Les objectifs de départ étaient vastes, ambitieux ; ils couvraient tous les domaines des champs pédagogiques. Il était illusoire d'imaginer qu'en quatre demi-journées de rencontres, il serait possible de trouver une solution aux problèmes posés par l'orientation, les évaluations, les contenus d'enseignements, les programmes, l'autonomie des élèves et de mettre en place une progression plus efficace entre la troisième et la seconde. Le bilan final fait apparaître que le taux de satisfaction des enseignants est le plus fort lorsque les rencontres se font par discipline, sur des points extrêmement précis (comment amener les élèves à construire une notion par exemple) et concrets. Était-il possible de faire émerger des objectifs clairs, précis, réalistes, sans aide méthodologique ?

Les comptes rendus et les bilans donnés par les enseignants font apparaître des degrés de satisfaction plus ou moins grands de façon très informelle. Aucun outil pédagogique connu n'a été construit pendant une séance, testé en classe, puis évalué à la rencontre suivante. Les difficultés rencontrées par les élèves, par les enseignants ont été posées. On n'a pas eu le temps de les analyser, on n'a pas essayé ensemble de les résoudre. D'où un sentiment d'inutilité, d'insatisfaction.

## Les limites de l'action

Lycée Jean-de-Lattre-de-Tassigny, La-Roche-sur-Yon

Académie de Nantes

*Une observation, étonnante a priori, est assez souvent notée. Le constat est fait de progrès significatifs dans la socialisation des élèves : meilleurs contacts entre eux, amélioration de leurs rapports avec les membres de l'équipe, climat plus serein, mais ces progrès n'entraînent pas automatiquement de changement quant au travail personnel et à l'autonomie. Une équipe a bien dû faire ce constat : après avoir mis en œuvre les moyens qui lui semblaient appropriés pour aider certains élèves « passifs » à surmonter leurs difficultés, elle analyse son action et ses limites.*

[...] Une équipe pédagogique (enseignants, conseiller principal d'éducation et documentalistes) a voulu amener une classe de seconde technique des systèmes automatisés-productique vers plus d'autonomie personnelle et scolaire. Deux moyens ont été retenus : d'une part l'organisation d'une semaine banalisée d'aide méthodologique, d'autre part la mise en place d'un tutorat permettant une aide personnalisée, le tout dans un esprit à la fois d'ouverture et d'exigence. [...] Pour les élèves, l'innovation tient sans doute au fait d'une grande cohérence dans le discours et la pratique de l'équipe. La semaine consacrée à la méthodologie avait pour objectif de leur montrer qu'ils pouvaient être acteurs de leur formation dans la mesure où on leur demandait de réfléchir et de travailler sur des pratiques courantes en classe, par exemple rédiger des consignes pour mieux savoir les analyser par la suite.

[...] L'implication très réelle de l'équipe durant l'année montre que ses membres, professeurs et autres personnels, ont eu à cœur d'atteindre les objectifs fixés. Toutefois un certain découragement s'est fait jour à la fin du second trimestre au regard de la progression de la classe dans les domaines abordés. Bien que l'équipe ait dès le début manifesté son souci de ne pas trop individualiser la démarche, il semble que le groupe-classe ait pesé d'une manière négative sur l'acquisition de l'autonomie par chaque élève et également sur l'acquisition des savoirs, celle-ci n'ayant pas été aussi importante que prévu. Pourtant, une certaine satisfaction affleure en ce qui concerne le comportement général : le dialogue est possible, le conflit quasi absent, on peut même parler d'une certaine qualité dans les relations qui s'établissent entre les professeurs et les élèves. Cette attitude des élèves peut s'expliquer par le regard qu'ils ont eu sur l'action. Bien entendu, l'aspect convivial les a satisfaits, bien au-delà de toute l'attention que l'équipe leur a portée.

Le travail sur le comportement dans le groupe est sans doute ce qui répond le plus nettement aux attentes de l'équipe. Dans une classe où les élèves en difficulté scolaire, sociale ou psychologique sont nombreux, les conflits sont restés rares et les rapports avec les professeurs suffisamment ouverts pour que tout passe par le discours. Le taux d'absentéisme est normal et les élèves ne semblent pas éprouver de difficulté à s'intégrer dans la vie du lycée. Malheureusement cette

sociabilité du groupe-classe ne débouche pas sur une démarche productive ; les élèves vivent en bonne entente avec l'équipe, mais ne vont pas au-delà en ce qui concerne le travail scolaire.

La semaine d'aide méthodologique a permis à certains d'améliorer leurs méthodes, mais beaucoup ne semblent pas avoir fait le lien entre cette réflexion et le travail personnel. La présence de tuteurs, l'aide méthodologique, une équipe motivée, prête au dialogue, n'auraient-elles pas conduit les élèves à une certaine passivité ? C'est la question que se pose un certain nombre de professeurs. Toutefois il est intéressant de noter que les rapports entre professeurs et élèves ne sont pas aussi simples que dans une pratique habituelle. Les échecs, les comportements marginaux, le manque de travail, ont découragé les enseignants à certains moments, masquant ainsi parfois des tendances plus positives. Ainsi, lorsque l'on considère les bilans trimestriels, il n'est pas rare qu'un professeur s'étonne des « relativement bons » résultats de sa classe.

[...] Au centre de documentation et d'information (CDI), les élèves font leurs recherches avec une relative autonomie ; les habituelles évaluations disciplinaires font apparaître que ces savoirs sont convenablement restitués mais plus rarement analysés et transférés. Pour autant, alors qu'en classe les élèves se montrent plutôt actifs, les phases d'apprentissage et d'approfondissement à la maison n'ont pas été effectuées, ce qui a pénalisé leur progression tout au long de l'année. Cet aspect a été mis en évidence par l'atelier d'auto-évaluation lors de la séquence de méthodologie : ils sont tout à fait conscients du manque de travail personnel, mais ne font pas l'effort nécessaire dans ce domaine.

L'observation des élèves lors de travaux de groupes débouche sur le même constat : encadrés, guidés, la plupart d'entre eux réutilisent les outils affinés durant la semaine d'approfondissement ; par contre, rares sont ceux qui s'en servent véritablement quand il s'agit d'apprendre. Finalement le constat dans ce domaine est clair : l'aide méthodologique n'a de sens que lorsque les élèves acceptent de fournir un travail personnel ; sans volonté de leur part, tout le travail de l'équipe dans ce domaine et dans l'acquisition des savoirs reste vain.

Pourtant des indicateurs moins « scolaires » montrent une certaine évolution : les élèves de cette seconde fréquentent volontiers le CDI ; en situation d'évaluation, lorsque l'urgence de la note pèse, la classe obtient de bons résultats, capables de surprendre les professeurs. Ce qui tend à montrer que malgré tout, le travail de l'équipe a permis aux élèves, quand ils le souhaitent, d'obtenir une relative maîtrise des outils méthodologiques. L'équipe mesure ainsi le poids de la motivation, donnée qui n'avait pas été abordée dans la définition du projet.

[...] Les élèves dans leurs réponses [au questionnaire] ont parfaitement su pointer les faiblesses et les points forts de cette action : la date qui doit se situer assez tôt dans l'année tout en permettant d'intégrer les données de l'évaluation en seconde ; la durée (une semaine) qui ne s'est pas avérée trop longue ; les temps de concertation qui n'ont pas été assez nombreux ; le mode d'évaluation qui ne s'est pas révélé satisfaisant car, comme le disent certains, il passe par des présupposés relevant surtout du français.

Toutefois, malgré ces imperfections, le groupe est conscient d'avoir eu un rôle important dans la mise en place d'une aide aux élèves de seconde. Celle-ci nous semble tout à fait capable de les sensibiliser et de les faire progresser. De fait, durant le mois de janvier, chacun a pu noter des améliorations dans le fonctionnement du groupe, dans la mise en pratique de certaines méthodes et, de toute façon, dans les relations entre l'équipe et la classe. Malheureusement au fil du temps ces progrès se sont estompés.

Pour conclure, il nous semble donc nécessaire de préciser qu'une telle approche doit, dès sa conception, poser les termes de son évaluation, et ceux de son suivi. Une semaine d'aide méthodologique n'aura donc de sens que si la pratique de la classe est fréquemment remise à plat, examinée par les élèves et l'équipe impliquée.

[...] Compte tenu de toutes ces données, le groupe n'a pas envisagé de reconduire l'action telle qu'elle avait été définie. L'aspect global, pour satisfaisant qu'il soit, s'est heurté aux difficultés de réalisation. Il a semblé difficile de repartir dès la rentrée 1999 dans une nouvelle action innovante, d'autant plus que la structure même de la future classe de seconde demeurait incertaine. Le groupe s'est donné une année de réflexion afin de résoudre les difficultés qu'il a rencontrées. Il s'agira sans doute de préciser la fonction et le rôle du tutorat, de mieux maîtriser le fonctionnement du groupe-classe et d'approfondir la réflexion sur la transdisciplinarité. Pour autant, chacun semble prêt à faire évoluer cette réflexion car tous les membres de l'équipe ont pu mesurer les besoins des élèves de seconde dans les différents domaines explorés.

## Comment mettre les élèves au travail ?

Lycée Georges-Braque, Argenteuil  
Académie de Versailles

*Après avoir enregistré des résultats encourageants au début de leur action, les professeurs ont dû constater qu'un nombre important d'élèves, malgré des progrès de comportement, ne s'étaient pas mis au travail...*

[...] Cela ne s'est pas vérifié pour la promotion actuelle, 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. Ils ont donc dû entendre les constats défavorables 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 (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. Donc, un an après : déception et retour aux désastreuses erreurs de comportement connues au collège (pour ceux-là, une troisième année de BEP serait nécessaire afin de colmater les brèches) ! [...]

*Ce constat pessimiste doit néanmoins être nuancé : ponctuellement l'attitude des élèves face au travail se modifie. Mais les conditions de cette réussite mettent en évidence une contradiction : la remédiation des élèves catalogués comme « travailleurs » est presque toujours possible ; les enseignants savent faire ou bien cherchent (et trouvent le plus souvent) des moyens adaptés. Pour les autres types de lycéens en difficulté, en revanche, les découragés, les contemplatifs, ceux qui voudraient être ailleurs, qui refusent le système scolaire activement ou passivement, les moyens de les aider semblent échapper en grande partie à l'enseignement et à la vie scolaire.*

## L'articulation motivation/travail personnel de l'élève

Lycée Gabriel-Touchard, Le Mans  
Académie de Nantes

*L'objectif premier défini par l'équipe engagée était de faire évoluer l'élève du stade de consommateur au stade d'acteur, en l'amenant à adhérer à des règles communes de vie et à la nécessité du travail personnel. Le suivi des secondes, inscrit dans le projet d'établissement, a conduit l'équipe éducative du lycée à mettre en place un certain nombre d'actions depuis plusieurs années (liaison troisième/seconde, accueil individualisé des élèves de seconde pour une meilleure intégration, suivi pédagogique et projet de l'élève, motivation). Malgré cela, ils se désinvestissaient de plus en plus de leur projet éducatif. Une équipe s'est donc constituée pour réfléchir à l'articulation motivation/travail personnel de l'élève. L'objectif une fois dégagé, rendre l'élève acteur de son projet éducatif, l'équipe a décidé d'élaborer deux outils, l'un définissant les règles communes de vie, l'autre définissant une terminologie et un référentiel communs à l'équipe pédagogique. Seules les questions posées par la réalisation (écriture conjointe par les membres de l'équipe éducative et des élèves) et la mise en œuvre de la « charte de vie commune » seront abordées ici.*

[...] Il est indéniable que ce travail a changé les regards des uns sur les autres ; il a amené l'équipe éducative dans son ensemble à avoir une meilleure perception de ses différentes composantes (élève, professeur, vie scolaire, pôle orientation). Les contacts ultérieurs ont été plus nombreux et plus faciles. Même s'il y a eu des difficultés de mise en œuvre, les élèves ont appris à dire les choses.

### Toujours les mêmes limites, malgré l'investissement

Les élèves ont été déstabilisés dans leurs représentations des rôles et des statuts de chacun. Dans un premier temps, ils n'ont pas forcément fait le lien entre les exigences demandées dans l'activité proposée (une activité liée au cirque) et les exigences intransigeantes des attendus d'un cours. La charte déclinant les règles communes de vie a été ressentie comme « un habillage de plus », plus contraignant encore que le règlement intérieur. La réflexion sur les statuts des divers acteurs n'a probablement pas été suffisamment menée en profondeur. Tout au long de l'année, un glissement s'est opéré dans l'esprit des élèves, allant vers une interchangeabilité des statuts. Une règle du jeu simplement énoncée mais non discutable les aurait sans doute plus sécurisés. La déstabilisation a été vécue de la même façon par l'équipe des professeurs, en terme d'application et d'attentes.

Petit à petit, il y a eu un phénomène de dévitalisation. Pourtant l'échange de points de vue lors de l'écriture et de la mise en place entre les professeurs et les élèves, entre les élèves eux-mêmes, a été riche. Cela a

conduit l'équipe pédagogique à faire des concessions sur la manière de dire, d'écrire, de préciser. Les élèves ont été placés dans une situation de responsabilité avec laquelle ils n'étaient pas familiarisés. Pourtant hors cours, les élèves ont développé une réelle qualité d'écoute, ils ont montré un intérêt supérieur aux autres classes, notamment autour de « la démarche de construction de projet ». Le conseiller d'orientation-psychologue a été plus souvent sollicité.

Les deux référentiels – charte et règlement intérieur – ont déstabilisé certains élèves. Une telle charte aurait dû accroître leur espace de liberté. En fait, étant ressentie comme un ajout au règlement intérieur, discuter des règles est devenu insécurisant. Arrivant dans une nouvelle structure, les élèves de seconde ont besoin de règles précises, de repères ordonnés, d'où une certaine ambiguïté sur les objectifs eux-mêmes. Particulariser une classe n'a pas été bien vécu par une partie des nouveaux entrants, alors que les doublants semblaient très preneurs de ce traitement particulier.

Selon le groupe élèves, insister sur des principes a certainement contribué à accentuer le désinvestissement de certains d'entre eux qui se sont mis hors champ de toute réflexion sur les problèmes internes à la vie de classe. D'autres, s'ils se sont rendus acteurs de leur projet éducatif en mettant en œuvre un travail personnel, n'ont pas semblé parvenir à dépasser certains points symptomatiques tels les retards, le bavardage en cours (qui pour eux ne gênent pas son bon déroulement). Les discussions menées lors de la rédaction de la charte ont permis de mettre en évidence qu'il n'y avait pas de définition commune de ce que devait être un cours ; cela a entraîné une grande diversité de types d'investissement et de mise en œuvre chez les élèves. À divers moments de l'année, le retour à un schéma traditionnel de sanctions a été réclamé par la classe devant l'impossibilité pour certains de se rendre acteurs dans les cours. Les délégués de classe ont noté que la peur de s'engager dans un tel projet avait été réelle chez la plupart ; une bonne moitié du groupe classe avait vécu cette charte comme un renforcement indéniable du règlement intérieur. Faute d'un recours systématisé aux sanctions classiques, certains élèves ont pris plus de libertés. Les moments d'échange provoqués autour de la charte ont permis à des moments de crise dans l'année scolaire d'améliorer l'ambiance de la classe alors que paradoxalement l'échange avec le groupe des professeurs s'est détérioré pour une minorité d'élèves. L'équipe pédagogique a été vue par les élèves comme une entité à part entière, ce qui a semblé réellement les perturber dans un premier temps et les motiver dans un second. Pourtant, le regard différent amené par leur participation à la journée cirque a permis à tous de parler plus vrai.

### **Suite à l'action**

Tout au long de l'année, la classe a été réceptive et ouverte aux remarques portant notamment sur l'application des programmes. La modalité de la discussion avant toute sanction a été l'élément « soupape » dans de nombreux cas. Dans le même temps, une sorte de respect mutuel s'est instauré et l'équipe pédagogique a constaté que le niveau d'exigence de la part des élèves sur le « pourquoi ? » de toute activité et de toute évaluation avait augmenté.

Les changements ont été plus marqués individuellement qu'à l'échelle du groupe : la charte a fait son chemin chez chacun. La sensibilisation a été différente selon les élèves et selon les problèmes. Elle a permis à certains de mieux participer à un cours et ses périphériques, à d'autres de mieux s'approprier leur projet personnel, à d'autres encore de vivre la tolérance au quotidien. Chacun a essayé de justifier ses actes lorsqu'il lui en était fait la demande.

Avec le recul, le document initial a été jugé trop ambitieux, un groupe de travail s'est constitué pour rédiger un document cadre, plus schématique, qui sera mis à disposition des professeurs principaux de seconde à la prochaine rentrée. L'objectif visé est de leur permettre d'enclencher, dès le début des cours, des échanges avec leur classe. La cohésion de l'équipe, les échanges riches réalisés ont heureusement permis de surmonter des moments difficiles ; elle a été vécue de façon positive par les élèves (même si ceux-ci ont souvent affirmé qu'ils avaient l'impression d'être mis en surveillance quasi constante), par la vie scolaire (échange d'informations plus régulier), par le pôle orientation (association systématique sur le projet des élèves) et par les parents (rencontres plus fréquentes et intérêt accru à la vie de la classe).

## Organiser le travail interdisciplinaire ou transdisciplinaire...

Lycée Jacques-Monod, Saint-Jean-de-Braye

Académie d'Orléans-Tours

*On a vu précédemment, dans le chapitre consacré au travail interdisciplinaire ou transdisciplinaire, que certaines équipes s'étaient lancées dans cette aventure. Malheureusement ce travail ne va pas toujours de soi... À l'usage de ceux qui souhaiteraient se lancer dans une réflexion interdisciplinaire, l'équipe des professeurs souligne les points qui lui semblent importants <sup>22</sup>.*

La constitution de l'équipe : on n'impose pas un travail en équipe, pas plus qu'on n'impose la composition de l'équipe. Les membres doivent donc être volontaires à la fois pour le travail demandé et pour travailler ensemble. C'est pourquoi, il est parfois préférable que l'équipe des professeurs volontaires soit cooptée. Certains sont expérimentés ; d'autres, jeunes professeurs, sont désireux d'innover compte tenu des difficultés rencontrées.

L'administration joue un rôle important : l'équipe peut éventuellement avoir besoin d'un soutien ponctuel (problèmes d'intendance) ; des aménagements et un lieu de réunion doivent être prévus à l'emploi du temps des professeurs pour la concertation : une heure hebdomadaire commune ainsi qu'une demi-heure disponible à la fois pour les élèves et les professeurs. De plus, les modules de français et d'anglais devraient fonctionner en barrette afin de permettre un travail en commun sur des objectifs particuliers, les deux professeurs pouvant intervenir en même temps dans la classe ; certaines semaines de modules peuvent être utilisées pour le dialogue pédagogique.

L'équipe a surtout besoin que son travail soit reconnu ; il est souhaitable qu'il trouve une place dans le projet de l'établissement, dans la formation des enseignants et dans la vie du lycée [...].

22. On pourra lire page 145 la monographie correspondante.

## Utiliser au mieux les outils de remédiation

Lycée Marie-Curie, Vire  
Académie de Caen

*Face aux difficultés de toutes sortes qu'elles rencontrent pour aider les élèves, les équipes esquissent des réponses qui, pour la plupart, tournent autour du dialogue pédagogique et du travail interdisciplinaire ou transdisciplinaire. Comme l'explique l'équipe du lycée, pour que l'élève prenne en charge sa construction personnelle, il faut éveiller sa curiosité, le stimuler intellectuellement en le faisant réfléchir à ce qu'il apprend, l'amener à une plus grande maîtrise de la langue (compréhension et expression) ; il faut faire en sorte qu'il s'approprie et mette en relation contenus et méthodes, qu'il s'investisse dans une participation orale et dans son travail personnel. Ces objectifs ne peuvent être atteints que si l'on procède avec méthode...*

[...] Les classes doivent être assez homogènes dans le choix des options. L'hétérogénéité entraîne une dispersion difficile à gérer et un manque certain de cohésion. Il faut également, autant que faire se peut, adapter les structures mises en place au profil de la classe qui, chacun le sait, varie d'année en année. Ainsi, dans notre expérimentation, l'importance donnée au dialogue pédagogique a été nettement plus grande au cours de la première année de l'expérimentation compte tenu des difficultés qui influaient grandement sur le travail scolaire (familiales, psychologiques, drogue, fugues).

### Inventaire des besoins et des difficultés

Il faut, avant de commencer l'action proprement dite, repérer les vraies difficultés des élèves et faire un inventaire des besoins : ceux qui sont en échec relatif ont conscience de n'avoir que des difficultés qu'ils ont du mal à analyser (« j'ai toujours été nul en anglais », « j'ai eu des mauvais profs ») et ne perçoivent généralement pas leurs points forts tant leur image d'eux-mêmes est négative. Il est donc indispensable qu'ils puissent évaluer leurs points forts et leurs points faibles. Une fiche individuelle de participation et d'auto-évaluation permet une prise en charge par les élèves de leur participation orale. Il est souvent utile de réaliser, par le moyen d'exposés sur un thème proposé par les élèves, un travail spécifique sur la prise de parole.

Un dialogue pédagogique peut être proposé par les professeurs aux élèves en difficulté (résultats scolaires en deçà de leurs possibilités, comportement, absents physiquement ou mentalement). Il constitue un lieu d'écoute et de questionnement de l'élève, celui-ci devant s'engager contractuellement. On peut d'ailleurs regretter de ne pouvoir entendre tous les élèves, les « bons » élèves nous apprendraient certainement beaucoup !

Le travail transdisciplinaire est réalisé sur les méthodes et les contenus : « comment lire une consigne », « comment anticiper », « comment justifier ses hypothèses », « comment faire une recherche (utilisation des ressources du centre d'information et de documentation) ».

Le travail de l'équipe pédagogique exige une concertation et un échange permanents sur le contenu des cours et la détermination d'exigences communes. L'accent est mis sur le travail transdisciplinaire et la responsabilisation des élèves à travers l'application presque immédiate des méthodes et des connaissances vues en classe à des situations plus concrètes, telle la prise en charge par les élèves de leurs correspondants allemands et suédois.

### **Transdisciplinarité et responsabilisation des élèves**

À partir des besoins repérés, il est apparu comme une évidence aux professeurs qu'il fallait œuvrer en transdisciplinarité tant cette forme de travail nous avait paru bénéfique lors de notre expérience en passerelle. S'il est vrai que ce choix nécessite une concertation importante, il permet une plus grande efficacité face aux élèves : reformulation de la consigne demandée dans toutes les matières, travail sur l'anticipation, la prise de parole qui au-delà des savoir-faire contribuent également à créer une dynamique de groupe. De plus, ce travail permet véritablement de tirer profit des programmes en les utilisant de manière raisonnée dans une optique globale et non plus seulement disciplinaire. Il évite également le morcellement de connaissances abordées par chaque matière à des périodes différentes de l'année. Il n'en reste pas moins vrai qu'aborder le même thème en histoire et en français, l'humanisme par exemple, à quelques temps d'intervalle, permet d'une part de valoriser les élèves qui ont des connaissances à faire valoir et d'autre part aux professeurs de vérifier les acquis.

Cependant un dosage s'impose, en fonction du niveau de la classe, de sa capacité d'appropriation et de l'intérêt suscité par la période choisie.

## Une problématique disciplinaire-transdisciplinaire

Lycée Jean-de-Lattre-de-Tassigny, La-Roche-sur-Yon  
Académie de Nantes

*Dans la démarche rédactionnelle, le choix du sujet central de la monographie a évolué au fur et à mesure de l'avancement du projet. Le passage du disciplinaire au transdisciplinaire ne va pas de soi. Nombreux sont les enseignants qui soulignent la difficulté d'une réflexion sur un tel sujet. À l'heure du bilan, l'équipe de cet établissement a tenté une observation sur cette question en concentrant son attention sur le bilan d'une semaine méthodologique, celle-ci ayant mobilisé la classe, l'équipe et la structure du lycée. Une lecture attentive de ce compte rendu permet d'observer l'émergence de la problématique disciplinaire-transdisciplinaire, ainsi que celle, tout aussi centrale, « opposant » l'individu et le groupe.*

La séquence méthodologique, impliquant tous les acteurs du projet, résulte de deux éléments déterminants : d'abord l'impossibilité, du fait de difficultés d'emploi du temps, de gérer efficacement les modules pour aider les élèves ; ensuite, lors d'une réunion au mois de novembre, l'équipe a admis l'idée selon laquelle il fallait envoyer un signal fort à la classe : signal structurel mettant la notion d'équipe pédagogique en avant ; signal méthodologique en lui consacrant un laps de temps jusqu'alors strictement réservé aux disciplines. Les objectifs de cette séance reprennent les principes fondateurs du projet dès 1997. L'équipe élabore assez rapidement un plan de travail sur une semaine. Les thèmes retenus sont « apprendre une leçon », « autonomie dans le travail », « prise de notes », « lecture de consignes », « relaxation/prise de notes/sortie », « exposés/écoute » et « bilan ».

L'équipe s'est scindée en sous-groupes, chacun ayant pour objectif de bâtir l'atelier dont il a la responsabilité. N'ayant pas le temps de véritablement élaborer des outils sur mesure, chaque professeur a retrouvé des éléments de réponse dans les documents distribués ou produits lors de stages antérieurs organisés au lycée. Le chef d'établissement intervient en fin de production pour aider à valider la démarche, en tant que personne-ressources proposant documents, ouvrages et articles pouvant étayer ce travail.

Nous tentons d'associer des disciplines voisines pour dégager des traits communs mais aussi des caractéristiques propres. L'organisation et le contenu des séances peuvent se résumer ainsi : en mathématiques-sciences physiques, le travail se déroule sur deux jours ; les deux professeurs tentent d'abord de définir des notions communes dans leurs pratiques. Un des points forts pour les élèves est la mise en commun de leurs travaux devant les deux enseignants. En français et en histoire-géographie, la recherche permet de montrer que les élèves dominent parfaitement la différenciation disciplinaire ; la rédaction par les élèves des consignes frappe par sa qualité et par la nette répartition entre ces deux enseignements. En productique le travail consiste à faire réfléchir les élèves sur leurs propres performances en utilisant un logiciel ; par le biais de la

démarche de qualité appliquée aux productions scolaires, en tant qu'individus mais aussi en tant que groupe, ils analysent les phases de leurs apprentissages. En revanche, en langues, les collègues d'espagnol et d'anglais éprouvent beaucoup de difficultés pour bâtir des outils centrés sur la méthodologie ; d'un niveau faible, cette classe ne leur paraît pas assez autonome pour aborder ces problèmes avec profit. Les écueils sont nombreux lorsque l'on veut aller du disciplinaire au transdisciplinaire, et ce sont autant de questions qui se posent aux professeurs. Écouter, prendre la parole, mettre en place des grilles d'observation permettent aux élèves de modifier durablement leur comportement en classe ; le travail en productique va tout à fait dans ce sens.

Les deux activités extérieures, visites des Archives départementales et de la bibliothèque municipale, donnent l'occasion à des élèves éloignés des apports culturels de rencontrer ceux qui, dans la cité, ont pour fonction de constituer une mémoire. Ce travail aux Archives, préparé par un collègue détaché auprès de cet organisme, les a enthousiasmés ; le groupe ayant visité la bibliothèque a souhaité, à son tour, se rendre sur place pour effectuer le même travail de recherche. De ce point de vue, on peut dire que les jeunes ont montré leur désir d'accéder aux savoirs, mais à la condition que cela s'effectue en dehors d'un cadre scolaire qui semble les rebuter. Ce travail, qui a précédé la semaine sur la méthodologie, a ouvert la voie à une approche concrète de cette dernière, en particulier sur les conditions de l'apprentissage d'une leçon. Cette semaine a été l'occasion pour eux, grâce à un travail d'expression, d'établir un lien entre le texte et leurs propres pratiques. Il reste que ces jeunes éprouvent beaucoup de difficulté à se mettre en projet ; quant aux précisions concernant les conditions de préparation de ce travail, elles sont le plus souvent ignorées. Les élèves ont trouvé le mode d'évaluation peu satisfaisant car il faisait la part trop belle à l'expression française.

Malgré ces imperfections, le groupe est néanmoins conscient d'avoir eu un rôle important dans la mise en place d'une aide véritable aux élèves de seconde. Durant le mois de janvier, chacun a pu noter des améliorations dans le fonctionnement du groupe, dans la mise en pratique de certaines méthodes et, de toute façon, dans les relations entre l'équipe et la classe, même si, au fil du temps, ces progrès se sont malheureusement un peu estompés.

## Mise en œuvre d'une pédagogie interdisciplinaire

Lycée Paul-Guérin, Niort

Académie de Poitiers

*Quatre classes de seconde sont encadrées chacune par une équipe pédagogique qui fonctionne dans le cadre du projet d'établissement. Ces équipes ont un projet commun pour trois classes de seconde, technologie des systèmes automatisés (TSA) et productive, mais elles sont autonomes dans leur fonctionnement. Elles s'organisent pour mettre en œuvre ce projet, interdisciplinaire et méthodologique. Elles coordonnent leurs actions et se répartissent les moyens mis à leur disposition. On lira ci-dessous un bilan de cette expérience qui tente d'identifier les conditions de bonne mise en œuvre d'une pédagogie interdisciplinaire.*

[...] La mise en place, en début d'année, d'une équipe interdisciplinaire dans une classe de seconde suppose qu'un certain nombre de personnes se retrouvent sur des objectifs communs et s'accordent pour mettre en place des activités communes, ce qui, pour nous, a été assez facile à réaliser. Ce qui l'est moins c'est que cette équipe garde la même efficacité tout au long de l'année sans s'essouffler. Ce qui l'est encore moins, c'est de prolonger cette action sur plusieurs années et de la développer. Nous avons connu toutes ces difficultés depuis bientôt dix ans de fonctionnement et nous pensons avoir trouvé des débuts de solutions pour les surmonter.

### Un véritable dispositif d'action

Il est rare que toute l'équipe soit partie prenante du projet. Il est cependant possible de faire fonctionner une équipe avec un ou deux collègues qui continuent à travailler de façon traditionnelle. Ils ne participent pas au fonctionnement mais peuvent s'associer à la réalisation de certaines actions ponctuelles. L'équipe ne peut être composée que de volontaires : dans notre établissement, aucune équipe « imposée » n'a fonctionné de façon performante et durable.

Elle se met en place à la fin de l'année scolaire précédente. Elle doit fonctionner dans une certaine continuité, mais elle doit aussi pouvoir intégrer de nouveaux collègues ou des stagiaires en formation. Une telle équipe fonctionne dans le cadre du projet d'établissement. Les objectifs généraux et les projets d'action sont soumis au conseil d'administration à la fin de l'année précédente. En particulier il vote le financement de certaines activités et la participation éventuelle des familles. Le bilan lui est soumis en fin d'année scolaire. Une coordination est organisée pendant toute l'année : chacun est tenu au courant des activités de tous et un bilan intermédiaire est fait environ à la fin de chaque trimestre.

En fin de dernier trimestre, une évaluation du travail de l'année est effectuée dans chaque équipe et une réunion générale regroupe tous les membres du projet pour une évaluation globale, un bilan et la reformulation des objectifs pour l'année suivante.

L'autonomie est indispensable pour le fonctionnement pédagogique, l'organisation des réunions (heure de concertation dans l'emploi du temps) mais aussi pour l'organisation matérielle. Il est par exemple impossible de prévoir au mois de juin le financement exact des activités de l'année suivante. Il faut donc prévoir un budget raisonnable et ceux qui le gèreront au mieux. Le financement du projet est global. Un des rôles de l'équipe de coordination est d'évaluer puis de répartir les moyens. Il faut du temps pour prouver à l'équipe de direction et au gestionnaire que des enseignants peuvent gérer leur budget, qu'il est nécessaire de reporter d'une année civile sur l'autre les sommes votées, pour assurer le fonctionnement en continu pendant une année scolaire complète.

L'organisation de l'équipe est un gage de durée. Elle doit assurer une mémoire et comporter un animateur qui veille au bon fonctionnement en général, au partage des tâches et cadre les réunions. Ce point joue un rôle déterminant : l'équipe est amenée à se réunir fréquemment et il ne faut pas perdre son temps. Les ordres du jour, précis, doivent être respectés. Tout le monde est ponctuel. La réunion s'arrête à l'heure prévue. La « mémoire » tient à jour un compte rendu de toutes les réunions et de toutes les activités. Elle vérifie que tout ce qui a été prévu est réalisé, rappelle les échéances, note les évaluations de chacune des actions et relit les comptes rendus des années précédentes pour rappeler les actions déjà menées et qui avaient été jugées intéressantes. Elle met en garde quand une action envisagée a déjà été réalisée et que son évaluation était négative. Ces documents sont échangés pour que chacun profite de l'expérience de tous. Ils sont bien sûr à la disposition d'autres équipes, d'autres établissements.

Des formations sont régulièrement suivies, en particulier pour apprendre à mettre en place des activités interdisciplinaires et à mieux évaluer sa démarche. Chaque formation est un temps fort où l'on se retrouve sous un regard extérieur, ce qui permet de se redynamiser et de prendre du recul par rapport à son action.

## Un bilan en section d'enseignement professionnel

Lycée Georges-Pompidou, Castelnaud-le-Lez  
Académie de Montpellier

*L'équipe rend compte de son expérimentation dans des classes de seconde BEP, en souligne les évolutions par rapport au projet initial et s'attache à souligner les différents aspects de son action en vue d'en faciliter l'éventuel transfert.*

Nous voici donc à la fin de l'année scolaire. Nous sommes en mesure de dresser un petit bilan de la façon dont nous avons réalisé le projet mis en place il y a un an. Nous pouvons essayer d'évaluer notre travail, d'en faire ressortir les points positifs et d'en souligner les éléments négatifs. En conclusion, il sera intéressant de savoir si nos pratiques peuvent être pérennisées, et à quel « prix ».

[...] L'avant-projet de l'expérience pédagogique d'enseignement individualisé, proposé à l'équipe en avril 1998, avait permis d'énoncer les idées de base des pratiques que nous voulions mettre en œuvre et les objectifs à atteindre. Ce texte devait faire connaître à tous les collègues qui le souhaitaient notre ambition pour les classes de seconde secrétariat, et ainsi susciter des initiatives à fédérer dans un ensemble cohérent, puis, après négociation, fixer le but à atteindre et les moyens à mettre en œuvre décrits dans un projet définitif à présenter lors de la réunion de prérentrée. Un schéma reprenait l'objectif général, individualiser l'enseignement pour une meilleure insertion, et les objectifs opérationnels, ainsi que les outils à utiliser par l'équipe pédagogique.

Nos élèves de lycée professionnel sont orientés en seconde BEP par défaut. Souvent ce n'est pas ce qu'ils souhaitent. Ils vivent donc cette situation comme un échec définitif, après un passage au collège parfois douloureux. Et il est vrai que leurs lacunes dans les matières de base sont importantes, leurs capacités transversales faibles. S'ajoutent à cela, pour quelques-uns, de graves difficultés familiales. Bien sûr, cette situation ne favorise pas un retour au succès. L'échec risque, pour certains, de s'ajouter à l'échec. Il conforte, voire entraîne, alors des situations de déviance et de violence.

### Accueil et tutorat

Nous avons décidé d'axer nos efforts, dans un premier temps, sur l'accueil de chaque élève et la mise en évidence des perspectives de réussite dans un milieu où la règle était l'écoute et le respect de l'autre. Des moments conviviaux, auxquels le proviseur et le proviseur adjoint ont accepté de participer, ont été organisés. Ils nous ont permis d'observer les comportements et de solliciter la réflexion des élèves sur la vie sociale, la relation à l'autre.

Par ailleurs, le tutorat a été mis en place de telle sorte que chacun ait un interlocuteur privilégié apte à l'aider le cas échéant et, simplement aussi,

à l'écouter. L'accueil aussi nous a semblé correspondre à nos objectifs. Nous avons observé des évolutions de comportement très spectaculaires. Le travail dans l'équipe de personnels éducatifs, comme l'infirmière, a été déterminant, dans cette action comme dans d'autres. Sans aucun doute cette activité est à renouveler. Pour le tutorat, le temps a manqué à certains d'entre nous pour bien assumer cette tâche, qui finalement n'est pas évidente. Mais son importance paraît grande, aussi devons-nous réfléchir à mieux l'organiser pour qu'il puisse répondre à notre attente.

## Évaluations personnalisées et remédiations en modules

Il nous a semblé indispensable de reprendre les enseignements de ce que nous appelons les « fondamentaux », en partant des points de rupture de chacun. Outre l'évaluation nationale, nous avons construit de petites évaluations bien ciblées, en mathématiques notamment. À partir des résultats observés, et après avoir choisi des supports de l'enseignement professionnel, nous avons proposé des remédiations (sur les quatre opérations, les proportions, les pourcentages, etc.).

En parallèle à cela nous avons voulu travailler sur les capacités transversales : faire réfléchir l'élève à sa façon d'organiser son temps, ses dossiers ; l'aider à mieux connaître ses capacités (de mémorisation, d'attention, de concentration, de réflexion) pour mieux les exercer par des techniques appropriées et l'aider ainsi à apprendre ses leçons avec plus de réussite ; l'habituer à contrôler son travail, contrôler ce qu'on lui donne ; le sensibiliser à la bonne lecture d'un énoncé, d'une consigne ; au respect de cet énoncé, de ces consignes et aussi attirer son attention sur la prise de notes, à partir d'une intervention orale ou d'un texte écrit. Il est à remarquer, à ce propos, que ce travail nous a contraints à faire nous-mêmes, à notre propre critique : qu'attend-on des élèves ? Nos consignes, nos énoncés, sont-ils suffisamment clairs ? Notre vocabulaire est-il accessible ? Nous avons voulu enfin les aider à rechercher des entreprises pour leur formation en milieu professionnel.

Les modules ont été le moment privilégié pour répondre à ces ambitions car ils permettent de prendre le temps de dialoguer avec l'élève, de lui demander d'analyser la façon dont il a résolu un problème, de comparer les chemins utilisés par les uns et les autres pour arriver à la solution. Ce qui est important, c'est la réflexion de chacun sur ses propres pratiques, ses propres difficultés, ses propres techniques.

Les modules organisés dans ce sens ont bien fonctionné dans l'ensemble et ont correspondu à nos attentes. Nous avons observé des progrès encourageants qui auraient pu être bien plus satisfaisants si nous avions réussi à mieux impliquer les professeurs ne participant pas aux modules. En effet, ils ne prennent toute leur force que si le professeur en classe en assume la continuité (en méthodologie ou pour les capacités transversales notamment). Il faut donc regretter un manque de temps évident qui n'a pas permis à l'animateur de l'équipe de mieux coordonner les actions et cela malgré la communication réelle effectuée par les notes d'information. L'animateur devrait pouvoir bénéficier d'une décharge

pour assumer ces tâches de fond et organiser le fonctionnement de l'équipe, des équipes.

### **Enseignement individualisé**

Aider l'élève à devenir autonome, responsable de sa propre formation, le solliciter pour qu'il puisse s'approprier le savoir, qu'il soit acteur, voilà le but de la pratique que nous avons mise en place pour les deux classes concernées pendant le cours d'activité commerciale et comptable, et en informatique (soit sept heures de cours). Pour cela nous avons obtenu le fonctionnement des deux classes en parallèle pendant ces sept heures, avec trois salles communicantes et deux professeurs animateurs.

Chaque élève a disposé d'un dossier de classe construit spécialement par les professeurs. À partir de ce dossier faisant parfois référence à une documentation disponible (des livres achetés à cet effet par l'établissement), chaque élève a travaillé seul la leçon dans un premier temps. Puis il a pu à chaque fois solliciter l'aide du professeur ou d'un camarade. La dynamique de cette méthode a permis à l'élève qui a disposé d'un plan de travail sur l'année, de gérer lui-même sa progression. Les deux professeurs ont travaillé ensemble sur trois salles. Ils ont organisé les séances en fonction des besoins des élèves et de leurs demandes. Ils ont gardé la liberté d'intervenir parfois de façon plus magistrale pour un petit ou grand groupe d'élèves. Un questionnaire leur a été proposé. Ils souhaitent tous continuer à appliquer cette méthode, même ceux qui la trouvent plus difficile. Ils disent qu'ils comprennent mieux, que le travail est plus actif donc plus intéressant. Ils constatent que les relations dans la classe sont meilleures grâce à la solidarité qui s'impose naturellement.

En ce qui nous concerne, nous observons des jeunes plus responsables, plus autonomes, plus agréables. Les résultats scolaires sont meilleurs, à la fois dans les matières concernées et dans l'ensemble des disciplines (comparaison de mêmes classes d'une année sur l'autre). Pour une des deux classes on arrive même à dix félicitations et encouragements pour trente élèves au second semestre. Même si la méthode a mieux fonctionné pour une des classes, elle nous paraît positive pour les deux. Bien évidemment ces résultats ne sont pas liés seulement à notre projet. Nous constatons par ailleurs la remise en cause des savoir-faire des professeurs qui doivent accepter un rôle d'animateur et imposer des règles très strictes, librement consenties, pour une plus grande autonomie et une plus grande liberté dans la classe, ce qui suppose un apprentissage par l'élève et le professeur d'un comportement nouveau.

Enfin, précisons qu'il ne s'agit pas de laisser nos élèves, qui sont en situation d'échec face à l'écrit, seuls face à un dossier. C'est pourquoi, le professeur s'il est un animateur, doit être aussi un éducateur, un conseiller, un guide constamment présent, d'une présence active, chaleureuse et stimulante, d'une présence démultipliée par le nombre d'élèves, de tâches.

Dans le cadre de nos travaux sur l'insertion sociale, des collègues du Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) ont proposé de travailler avec nous et d'intervenir afin de faire émerger l'identité sociale de nos élèves, sans laquelle il ne saurait y avoir de citoyenneté.

Toujours dans ce même objectif, l'infirmière de l'établissement a mis en place une formation sur les gestes qui sauvent. Ces interventions, complétant bien notre dispositif, ont été très valorisantes.

Enfin, nous avons clôturé nos actions par une journée insertion professionnelle qui a donné lieu à un bilan particulier compte tenu de l'importance de l'activité. Simplement nous pouvons préciser ici que quatorze intervenants extérieurs ont reçu nos quarante-neuf élèves présents dans le cadre de divers ateliers : informations du Centre d'études et de recherches sur les qualifications, de la mission générale Insertion de l'Éducation nationale, du Centre d'information et d'orientation, des jeux de rôle, des entretiens d'embauche avec des chefs d'entreprise... Ces activités ont particulièrement plu aux élèves et ont stimulé leur motivation. L'idée d'un projet personnel, d'un projet professionnel, commence à prendre forme pour nombre d'entre eux.

Le bilan plus détaillé est disponible sur le site Internet du lycée : [www.ac-montpellier.fr/cyberbahut](http://www.ac-montpellier.fr/cyberbahut). Rappelons que si, au moment de la mise sur pied de l'action, nous nous sommes posé la question de savoir s'il était opportun de réaliser la rencontre avec les professionnels dès la classe de seconde, aujourd'hui nous sommes convaincus de son intérêt à la lecture des bilans et à l'écoute des élèves et des professionnels. Par ailleurs, ces derniers nous ont permis de conforter notre droit d'exigence pour un travail scolaire et professionnel de qualité.