

Fiche n° 3 : Quelques pratiques pédagogiques adaptées pour l'accompagnement personnalisé

F. Clerc
Décembre 2010

• Quelques précautions

L'accompagnement **ne peut pas se réduire au soutien ou à l'approfondissement**. Il ne doit pas être confondu avec l'aide individualisée (AI). Cette différence doit être expliquée aux parents et aux élèves.

Le travail sur l'**orientation** (quels sont mes goûts ? mes points forts et mes points faibles ? quels domaines professionnels m'attirent ? quelles sont les formations correspondantes ?) constitue la colonne vertébrale de l'accompagnement. Il est source d'intérêt pour les savoirs, permet de préciser les enjeux du travail scolaire, favorise l'émergence d'un dialogue entre les élèves et les adultes dans l'établissement.

Il existe trois domaines principaux dans lesquels il peut être question de « **méthode** ».

1. Dans un champ de savoir (qui ne se confond pas nécessairement avec une seule discipline scolaire, mais peut aussi concerner plusieurs disciplines, par exemple : la méthode expérimentale), « méthode » désigne des démarches mentales (et/ou des pratiques) caractéristiques qui permettent de recueillir et d'élaborer des données, de les traiter, d'en tirer des conclusions et de les valider. Les méthodes étant garantes de la validité des savoirs construits, leur apprentissage doit aussi comporter des éléments de réflexion sur la nature des savoirs, éventuellement leur histoire, les raisonnements et leurs critères d'évaluation. Le but est donc que les élèves maîtrisent - à leur niveau - des processus plus ou moins procéduralisés pour mener à bien les productions scolaires mais aussi construisent un *rapport au savoir* qui leur permette de se situer dans un contexte non scolaire.

2. La régulation et le contrôle des activités mentales (à l'école ou ailleurs). C'est ce que l'on désigne habituellement par le terme de *métacompétences*. Le travail pédagogique vise à accompagner la prise de conscience des activités mentales d'un sujet lors de la réalisation de diverses tâches et à l'aider à les maîtriser (ex. : mémoriser lors de l'apprentissage des cours et des révisions, la mémorisation dépendant des caractéristiques des souvenirs à construire, des situations où ils sont constitués et de celles où ils seront mobilisés). Les métacompétences ne peuvent se constituer de façon autonome. Comme elles s'exercent sur d'autres compétences, elles se construisent par une réflexion sur les tâches réalisées en classe ou à la maison (par exemple : quel est le problème ? qu'est-ce que je sais à son propos ? ai-je déjà utilisé des solutions qui conviendraient ? quels sont les moyens - concepts, théorèmes, définitions - pertinents ? dans quelles circonstances vais-je réutiliser cette compétence ? etc.). Cette réflexion conduit à évaluer la pertinence des stratégies des élèves et à prendre des décisions d'amélioration. La constitution de métacompétences favorise l'autonomie des élèves.

3. Les méthodes peuvent être aussi les méthodes de travail personnel. Comment un élève organise-t-il son temps ? sait-il gérer ses efforts ? sait-il planifier ses devoirs, prendre des notes ? C'est l'**aspect pratique** des métacompétences. L'apprentissage vise l'optimisation du travail scolaire par l'apprentissage de procédures, de modes d'organisation de l'environnement (poste de travail), de planification d'opérations, de gestion de moyens. Ce type de travail ne peut donner lieu à des « cours de méthodologie », ni à de simples études

surveillées. Il consiste en une analyse réflexive de leurs pratiques par les élèves, en des comparaisons et une évaluation de l'efficacité. Il est nécessaire pour éviter que certains élèves ne baissent les bras faute de savoir en quoi consiste le travail qui leur est demandé. Mais il ne doit pas devenir une obsession : son efficacité dépend largement de la maturité des élèves, de leur conviction qu'ils peuvent progresser et de leur adhésion au travail proposé. Il peut se faire pendant des séances d'accompagnement en début de seconde avec une piqûre de rappel en début de chaque année.

• Quelques exemples d'activités

1. La découverte des domaines professionnels et des formations. La formation des projets

Les buts :

- Construire des représentations fiables des professions envisagées par les élèves et connaître les caractéristiques des formations qui y préparent. Cette construction se fait toujours en lien avec une réflexion personnelle sur les goûts, les engagements, les ressources de chaque élève.
- Fonder l'orientation.

Les précautions :

Les choix d'orientation ne se réduisent pas au choix d'une filière et d'une profession. Ils concernent toute la personne.

Les choix d'orientation par défaut sont difficiles à assumer. L'accompagnement doit offrir un soutien aux projets des élèves, même s'ils sont destinés à évoluer.

Les adolescents ne peuvent se projeter dans l'avenir à la manière d'un adulte. La notion de projet reste abstraite pour la plupart d'entre eux.

Si l'équipe chargée de l'accompagnement a recours à des exercices « d'éducation aux choix », elle doit veiller à ce qu'ils soient adaptés à l'âge des élèves de seconde et à leur degré de maturité. Il ne faut pas oublier qu'ils en ont déjà rencontrés au collège.

L'esprit de l'accompagnement ne se réduit aux problématiques anciennes de l'orientation. Au lycée l'élaboration des compétences a pour horizon (selon la voie d'enseignement) l'enseignement supérieur ou l'entrée dans la vie professionnelle. Les apprentissages se conjuguent dans un parcours personnel dont chaque doit **conserver une mémoire** (perspective de formation tout au long de la vie) et être capable d'en **valoriser les acquis d'expérience** (Validation des acquis de l'expérience ou VAE). L'accompagnement s'inscrit dans une problématique de **co-construction de parcours** par les élèves, les professionnels de l'éducation et les familles en partenariat. Ce qui signifie que les familles doivent être associées à l'accompagnement selon des modalités qui peuvent varier en fonction des réalités locales et des besoins des élèves.

Les activités possibles :

- faire des recherches documentaires,
- enquêter en allant sur des lieux de travail, au contact des professionnels,
- accomplir des stages auprès d'entreprises choisies pour la qualité de leur accueil,
- recueillir des témoignages de professionnels, d'étudiants plus avancés,
- ...

L'organisation :

Il est important que ces démarches se fassent en **petits groupes d'élèves** avec une consigne claire, une production définie (faire un dossier, préparer un exposé, trouver un intervenant, mener un entretien, faire une enquête etc.). Les productions doivent donner lieu à des échanges, à des confrontations d'opinions, à des débats. Les travaux peuvent se faire soit en référence à un champ disciplinaire unique soit au contraire à plusieurs disciplines.

Il est souhaitable que les productions soient conservées dans le dossier personnel de chaque élève. Elles seront des points de repères pour l'orientation. Cette mémoire peut prendre la forme d'un portefeuille qui comporte :

- la description des situations et des expériences réalisées (*aspect compte rendu*),
- les intentions, les goûts, les analyses, les ressentis, les jugements portés (*investissement personnel*),
- l'élaboration des expériences en termes de compétences (*bilan d'expérience* : ce que j'ai appris, ce que je sais faire, valeur de ce que je sais faire...),
- les conclusions, les objectifs de progression (*engagement contractuel*),
- les besoins (*demandes explicites*)...

Les comptes rendus, les objectifs et les demandes du porte feuille sont les supports sur lesquels se fonde le dialogue avec les autres élèves et avec l'équipe chargée de l'accompagnement. Les autres contenus si l'élève le décide, peuvent rester privés.

2. L'explicitation

Les besoins :

Elle est particulièrement indiquée lorsque les élèves paraissent mal gérer leurs activités d'apprentissage (fautes d'inattention, raisonnements erronés, mauvaise mémorisation). Elle peut se faire soit dans un entretien individuel élève/professeur soit en duos de deux élèves. Dans ce dernier cas le groupe ne doit pas excéder 6 à 7 duos pour l'exploitation du travail reste possible.

Le but de l'explicitation est d'induire chez les élèves une **attitude réflexive** à propos des tâches scolaires. Elle intervient toujours après la réalisation d'une tâche car elle porte exclusivement sur l'activité qui vient d'avoir lieu.

Première phase : finalisation de la séance

Le professeur explique les buts du travail : l'explicitation vise à prendre conscience de l'activité mentale lors de la réalisation d'un travail scolaire (exercice, devoir, apprentissage d'une leçon, prise de notes etc.), à la décrire de la façon la plus complète et précise possible, à l'évaluer et à se donner les objectifs d'amélioration.

Deuxième phase : activité de référence pour l'explicitation

Le professeur donne une consigne de travail qu'il choisit en fonction des besoins des élèves. Le même type de séance peut se conduire en co-animation de deux professeurs de deux disciplines différentes ou avec un professeur documentaliste. La tâche peut être choisie en référence à une seule discipline ou à plusieurs.

Troisième phase : explicitation

Le professeur organise les duos. Il peut soit laisser les élèves se choisir, soit au contraire suggérer des paires complémentaires.

Il précise les rôles dans les duos : dans chaque duo un interviewer et un interviewé (les rôles changeront lors d'une autre séance). L'interviewer décrit ce qu'il a fait pendant la phase de

travail précédente le plus précisément possible. L'interviewer doit s'assurer que l'interviewé reste bien centré sur l'activité, qu'il décrit de façon précise et complète ce qu'il a fait, pensé... Il ne doit en aucun cas porter un jugement de valeur. Il doit veiller à ce que l'interviewé ne fasse pas de généralisations : « D'habitude je fais... », qu'il ne cherche pas à expliquer ou à justifier son activité : « Je ne devrais pas... », « Je sais ce qu'il faut faire... ». Il s'assure qu'il a bien compris ce que dit l'interviewé et prend des notes. À la fin du duo, il soumet ses notes à l'interviewé qui peut compléter et rectifier.

Quatrième phase : mise en commun et élaboration de critères

Dans cette phase le professeur procède par sondage en demandant à deux ou trois duos de rapporter le contenu de l'entretien. Tous les duos ne peuvent pas exposer leur travail, ce serait trop long et fastidieux. En revanche, tout le monde peut intervenir à tout moment pour comparer, expliquer, suggérer. Le but est de comparer les différentes manières de procéder selon plusieurs critères : adaptation à la tâche demandée, pertinence par rapport à la situation et aux ressources personnelles de l'élève, efficacité par rapport au résultat attendu, cohérence de la démarche etc. Pour effectuer la comparaison, le professeur invite les autres duos à analyser leurs notes. Au fur et à mesure que se dégagent les critères d'évaluation, le professeur les note au tableau.

Cinquième phase : élaboration d'objectifs pour progresser

Pendant cette phase, chaque duo élabore trois objectifs de progression pour l'élève qui a explicité son activité. Ces objectifs seront évalués à une séance ultérieure.

Lors d'une autre séance, les élèves échangent leurs rôles.

3. Le conseil méthodologique

Les besoins :

Ce travail peut s'effectuer en classe entière ou en demi classe à propos d'un travail précis exécuté en présence du professeur. Le but est de les habituer à se poser des questions qui leur permettent de **guider** leur travail. Il convient bien aux élèves qui lisent mal les énoncés et les consignes, ne savent pas mobiliser leurs connaissances, ont des résultats fluctuants.

Le conseil méthodologique est organisé autour de quatre questions fondamentales pour identifier la compétence en jeu dans l'apprentissage considéré :

- quelle est la tâche demandée ? (*analyse de la consigne*)
- quel est le problème ou l'obstacle à surmonter pour réaliser l'apprentissage ? (*repérage du problème*)
- quel est l'apprentissage que je suis en train de réaliser ? qu'est-ce qu'il me permet de faire ? (*définition de l'enjeu*)
- quelle est la situation dans laquelle je dois effectuer la tâche ? à quelles autres situations peut-elle être comparée ? (*mise en correspondance de la compétence avec une classe de situations*)

L'enjeu est de permettre aux élèves de devenir autonomes dans l'appréciation de la conformité de leur travail à la consigne et mettre en lien les compétences acquises et les situations où elles doivent être mobilisées. Pour être efficace et conduire à l'intériorisation des questions, ce travail doit se répéter plusieurs fois au cours de l'année et être relayé en cours.

Première phase : finalisation

Le professeur explique le but du travail : élaborer un guide de travail afin d'apprendre à mieux connaître les situations et mieux maîtriser les tâches scolaires. À terme l'élève doit être capable de conduire le questionnement seul et de façon autonome (*devenir compétent*).

Deuxième phase : énoncé de la tâche

Ce type de travail est bien adapté à des résolutions de problème, notamment en mathématiques, sciences physiques, SVT ou dans les sciences de l'homme (sciences économiques et sociales, histoire et géographie) pour interpréter des données.

Troisième phase : réalisation de la tâche avec une guidance

Les élèves réalisent la tâche en duos ou en tout petits groupes. Le professeur fait des recentrages périodiques des groupes au tableau, chaque recentrage portant sur une des étapes du travail. Il s'appuie sur les interactions entre élèves. Les recentrages doivent permettre de répondre progressivement aux quatre questions du guide méthodologique (cf. le travail de groupe décrit par le GFEN).

4. L'évaluation formatrice

Les besoins :

Le but est de **favoriser l'autonomie** des élèves en les aidant

- à construire des critères d'évaluation de leurs démarches et de leurs productions finales dans le cadre des activités scolaires,
- de préparer le transfert à des situations plus complexes.

Il s'agit de construire collectivement des indicateurs et des critères qui seront utilisés par les élèves. C'est l'occasion pour le professeur de préciser ses attentes, d'explicitier les implicites de la tâche, d'aider à interpréter la consigne et... de vérifier la rédaction de ses propres énoncés. L'anticipation des conditions d'évaluation est nécessaire parce qu'elle fournit des repères pour conduire le travail, contrôler les démarches et évaluer la production finale. Les critères énoncés par les élèves ne coïncident pas avec ceux du professeur qui est expert dans le domaine. Il faut donc admettre cet écart et en faire un objet de réflexion et se donner des marges de progression réalistes.

Première phase : se représenter l'activité et la production attendue

Dans cette phase l'analyse s'accomplit dans un double dialogue du professeur avec la classe, et des élèves entre eux à propos de l'énoncé. Le but est de préciser

- en quoi consiste l'activité demandée (*critères de réalisation*) : « Qu'est ce que je dois faire ? quel est l'objectif cette activité ? quels sont les moyens, les démarches, les méthodes susceptibles de convenir ? quelles sont les conditions de réalisation de la tâche (temps, moyens autorisés, contraintes de forme...) ? » ;
- les caractéristiques de la production finale (*critères de réussite*) : « Quelle production me demande-t-on ? À quoi vais-je reconnaître que j'ai bien fait ce qui est demandé, que la réponse est correcte ? ».

Les élèves peuvent s'aider entre eux car leurs formulations leur sont plus familières que celles du professeur. Il importe que le groupe soit hétérogène afin que les élèves les plus avancés dans le questionnement aident les autres. Ils bénéficient également de la situation dans la mesure où l'obligation de préciser leurs représentations de la tâche et de décrire précisément leur activité leur donne une meilleure maîtrise de leurs démarches mentales.

Cette étape ne doit pas durer trop longtemps ni produire une crispation qui paralyserait les élèves et les empêcherait de s'engager dans le travail.

Deuxième phase : réalisation du travail en petits groupes (4 élèves).

Le travail n'est considéré comme achevé que lorsque tout le groupe est d'accord sur la production.

Troisième phase : confrontation des productions et élaboration collective des critères de réalisation et des critères de production

Les groupes rendent compte de leurs travaux et confrontent leur travail. Le professeur les aide à dire à quoi ils reconnaissent que la démarche choisie est adaptée et à quoi ils reconnaissent que la production est valide. Ils doivent aussi comparer ce qu'ils ont produit avec la représentation qu'ils avaient du travail à la lecture de l'énoncé : qu'est-ce qui a changé ? pourquoi ? Au fur et à mesure que les indicateurs et les critères sont formulés le professeur les note au tableau et demande aux élèves de vérifier s'ils sont d'accord.

En fin de séance, un tri est effectué et les indicateurs et les critères retenus sont récapitulés.

Variantes :

- les élèves peuvent être mis en situation d'évaluer une copie rendue anonyme et d'explicitier les critères qu'ils utilisent ;
- le professeur peut faire échanger des copies déjà corrigées par lui, faire confronter les critères retenus par les élèves avec ceux qu'il a lui-même utilisés et faire analyser les écarts.

5. L'analyse du travail personnel : prendre de notes, apprendre une leçon, réaliser un devoir, réviser.

Les besoins :

Peu de lycéens savent en quoi consistent les activités mentales correspondant au travail scolaire. Qu'est-ce qu'apprendre une leçon, réviser ? qu'est-ce que démontrer, argumenter, prouver ? comment prendre des notes ? quelles sont les meilleures conditions pour effectuer un travail ? Ils ne savent pas toujours identifier les problèmes qu'ils rencontrent, ni repérer les conditions les plus favorables à leur travail personnel. La démarche proposée s'apparente à celles qui sont utilisées pour résoudre les problèmes dans certaines professions.

Première phase : le professeur précise les buts et fixe les règles

Le groupe d'élèves ne peut excéder une douzaine. Il doit être relativement hétérogène. Tout le monde peut s'exprimer. Aucun jugement de valeur ne sera formulé sur les personnes. Le but est d'abord de comprendre. Tout le monde collabore à la recherche de solutions.

Le professeur invite les élèves à évoquer une situation qui leur a posé problème ou au contraire qu'ils estiment avoir bien maîtrisée.

Deuxième phase : description et analyse

Lorsque les élèves ont tous choisi une situation, ils la décrivent brièvement sur une feuille de papier. Un élève volontaire prend la parole pour :

1. décrire la situation qu'il a choisie,
2. énoncer les raisons qui lui font penser qu'il rencontre un problème ou au contraire qu'il maîtrise bien la situation.

Les autres élèves sont invités à évoquer une situation qu'ils ont vécue et qui ressemble à celle qui a été décrite.

Cette famille de situations est analysée collectivement pour identifier le problème. Plusieurs situations pourront être analysées au cours de la séance. Le professeur veillera à ce que tous les élèves aient l'occasion de proposer une situation au cours des différentes séances et qu'il y ait une variété suffisante de problèmes traités.

La séance vise

- soit à construire des solutions possibles,
- soit à identifier parmi les solutions utilisées celles qui sont pertinentes.

En fin de séance, le professeur résume les conclusions du groupe. Il peut compléter le travail en justifiant les conclusions ou en donnant une information complémentaire (par exemple : les stratégies efficaces de révision avant un devoir sont liées au fonctionnement de la mémoire ; il rappelle quelques lois de la mémoire). Chaque élève consigne sur sa feuille un problème semblable à celui qui a été traité et une proposition d'amélioration.

6. Étayage

Les besoins :

Il est particulièrement indiqué pour les élèves inhibés (« Je ne comprends rien. Je ne sais rien »). Ce type d'intervention est à réserver

- à la prise de conscience des stratégies de travail,
- ou aux cas de non apprentissage les plus difficiles.

Le but est de conduire l'élève à prendre conscience de l'importance de piloter et contrôler son activité mentale. Cet accompagnement ne peut se faire qu'en individualisation ou face à de très petits groupes (2 à 3 élèves).

Le tuteur est le mieux placé pour faire cet accompagnement quelle que soit sa discipline. Mais d'autres professionnels dans l'établissement peuvent aussi jouer ce rôle qui ne requiert pas d'être spécialiste d'une discipline. En revanche, il est important que l'élève n'ait pas le sentiment d'être évalué négativement, qu'il se sente libre de faire des essais et qu'il soit en confiance.

La tâche à réaliser est choisie parmi celles qui lui posent le plus de problèmes parce que :

- il se précipite pour répondre sans avoir compris la question ou la consigne,
- il prétend ne rien savoir, il ne sait pas par où commencer, il se perd en cours de route,
- il fait « n'importe quoi » et ne s'en rend pas compte,
- il se disperse et fait des « hors sujets »,
- il fait des fautes d'inattention,
- il se décourage vite,
- il ne transfère pas les apprentissages d'une situation à l'autre.

Les conditions de déroulement :

L'adulte s'assied à côté de l'élève et il accompagne son travail pas à pas en choisissant ses interventions en fonction de l'état d'avancement de la tâche et des difficultés rencontrées.

Il peut :

- inciter l'élève à agir tout en respectant le cadre imposé par la tâche,
- l'aider à orienter son activité en fonction de l'objectif poursuivi,

- l'aider à structurer sa démarche pour éviter de se disperser,
- lui faire remarquer, parmi les moyens utilisés, ceux qui sont pertinents,
- l'encourager et le gratifier lorsqu'il réussit,
- réaliser certains éléments de la tâche à côté de lui, non pour l'encourager à copier mais pour lui soumettre des exemples de solutions.

Toutes ces interventions doivent être précises et renvoyer l'élève à des indices qu'il peut observer : le cadre de la tâche, l'objectif, les moyens, la conformité des résultats etc.

En fin de séance, l'élève récapitule sa démarche.