

Apprendre à sa mesure



Guide pratique pour l'accompagnement
pédagogique individualisé
des apprenants en difficulté

*Ministère
de l'Alimentation,
de l'Agriculture et de la Pêche*

sommaire

7 Introduction générale

10 **PARTIE 1 : Elèves en situation difficile : du concept aux principes de remédiation**

58 **PARTIE 2 : Fiches pratiques**

partie 1



10 **Elèves en situation difficile : qui sont-ils ?**
M. Vidal, L. Braida, D. Kumurdjian, G. Mazard, SupAgro Florac

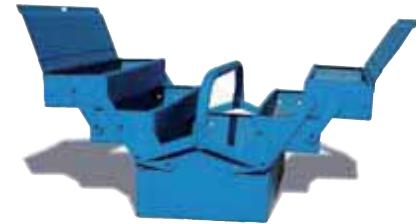
26 **Du diagnostic à la remédiation du problème : la diversité des approches.** *M. Vidal, L. Braida, D. Kumurdjian, G. Mazard, SupAgro Florac*

32 **Les modes de remédiation psychologiques.**
M. Vidal, SupAgro Florac

40 **De la maison à l'école, un si long chemin ?**
J. Bernardin ESCOL, Université Paris 8

50 **L'individualisation en formation : de quoi parle-t-on ?**
A - F. Trollat et C. Masson, EDUTER

partie 2



58 **Les difficultés scolaires : une situation ordinaire**
P. MAYEN, AgroSup Dijon, EDUTER Recherche

63 **Commentaire sur les fiches pratiques - Réseau national insertion**

BLOC 1 : Pratiques pédagogiques

64 « **Le lycée : un atelier des apprentissages** ». *P. Mayen*

67 **Bibliographie**

68 **Etre solidaire en classe pour ne plus être solitaire !**

70 **Chacun écrit sa partition de notes en EPS**

72 **A Orange, pas de quartier, on change tout**

74 **Auprès de mon arbre, je vivais heureux**

BLOC 2 : Soutien scolaire

76 « **Qu'est ce que le soutien ?** ». *P. Mayen*

79 **Bibliographie**

80 **Comment réussir quand on est illettré et en difficulté ?!**

82 **Un ange gardien aux grandes oreilles**

84 **Repérage et suivi individualisé des élèves**

86 **Ateliers des savoirs**

88 **Travail d'équipe éducative**

BLOC 3 : Organisation de l'établissement

90 **Déplacer les murs** *P. Mayen*

93 **Bibliographie**

94 **Et ils ont eu envie d'apprendre !**

96 **Et si on parlait d'eux... avec eux !**

98 **Tout ce qu'on peut faire avec 10 minutes !**

100 **Comment mettre en place un centre de ressources en 3 leçons ?**

102 **Un apprentissage haute couture : du sur mesure pour chacun**

104 **A chacun son parcours... C'est possible !**

106 **Auto-formation accompagnée**

BLOC 4 : Dispositifs

108 **Introduction** *P. Mayen*

111 **Bibliographie**

112 **Actions du dispositif d'accueil et d'accompagnement global des jeunes**

114 **Un schéma régional : les ficelles de l'emploi**

116 **La prise en charge des publics « Dys »**

118 **Enseigner en dehors de la classe**

120 **L'éducation interculturelle, une éducation pour tous ?**

122 **L'intégration des élèves présentant des déficiences physiques, psychologiques, scolaires**

55 **Bibliographie**

126 **L'accompagnement des élèves en difficulté, une approche comparée.**
M - O. Nouvelot, IE AgroSup Dijon, Eduter Recherche

Introduction générale



7

Le réseau national Insertion de l'enseignement technique agricole et les chargés de cette mission dans les services déconcentrés vous proposent un guide pratique destiné à aider les équipes éducatives dans l'accompagnement des élèves en difficulté.

Ce guide comporte une première partie, théorique, sur la notion d'élève en situation difficile, composée de plusieurs contributions présentant différentes approches, et les résultats d'une enquête menée en établissement. La deuxième partie est constituée de fiches-actions, classées par thèmes, introduits par une analyse destinée à mieux comprendre les actions, leurs caractéristiques communes, leurs objectifs.

Il s'agit en fait d'« apprendre à sa mesure ».

Si cet ouvrage collectif, dont la volonté est de mettre en lumière des actions réalisées, favorise l'émergence de nouveaux projets, alors il aura atteint son objectif.

Partie 1

*Elèves en situation difficile :
du concept
aux principes de remédiation*

Elèves en situation difficile Qui sont-ils ?

Par Loïc Braida, David Kumurdjian, Gilles Mazard, Michel Vidal (SupAgro Florac)

10



Paroles aux acteurs concernés

Il fut une époque où les élèves de l'enseignement agricole étaient reconnus comme ayant des problèmes spécifiques : isolement, retard en terme culturel, manque d'ouverture d'esprit, ce qui conduisit notamment à la mise en place d'une éducation socioculturelle, spécificité de l'enseignement agricole.

Les équipes éducatives expriment toujours un certain désarroi vis-à-vis d'élèves en difficulté, mais sont-ils les mêmes que dans les années 60 ? S'agit-il toujours d'élèves en grande difficulté scolaire ou cette notion générique cache-t-elle d'autres réalités ?

Les questions de violence entre élèves ou entre équipes éducatives/élèves, étaient peu abordées, tout au moins dans les lycées agricoles situés en zone rurale, sans doute en raison d'un contexte culturel original, d'un enseignement technique qui peut s'inscrire plus aisément dans un projet professionnel, de la proximité des adultes auprès des jeunes (présence d'internat, taille plus réduite des établissements, présence d'une vie associative importante...). Si les différences de profil d'élèves issus de l'Education nationale ou de l'enseignement agricole actuellement s'estompent, les enseignants se plaignent toujours d'élèves en situation difficile, et sans forcément parler de violence, ni en tombant dans le piège de la généralité, les agents expriment des inquiétudes. Et s'interrogent : les difficultés grandissent-elles ? Ont-elles changé de nature ? Les agents sont-ils moins habitués que par le passé, ou moins formés, à les « gérer » ? Comment aider les élèves, favoriser des changements de comportement, de relation aux savoirs ?

Nous nous proposons ici de mieux identifier les conceptions des équipes éducatives sur ce que

11

sont ces élèves ; nous les mettrons en regard avec la vision des élèves eux-mêmes.

Elèves difficiles, en difficulté, en situation difficile

S'il est une question qui pourrait résumer les interrogations des équipes éducatives à propos des jeunes dont ils ont la responsabilité dans le lycée, c'est celle-ci : « qui sont-ils ? ». Question qui est rarement posée lorsque tout va bien, mais qui revient comme un aveu d'impuissance lorsque ça va mal. Aujourd'hui, les aveux d'impuissance à l'égard d'élèves dits tantôt en difficulté, tantôt difficiles (réflexion sur l'autorité, gestion de classe difficile, échec scolaire, etc.) sont de moins en moins anecdotiques, mais expriment souvent des réalités différentes, qu'il s'agit d'analyser finement.

Les représentations relatives à la notion d'élèves en difficulté sont très diverses et recourent sou-

vent celles d'élèves difficiles, sans que la séparation entre les deux conceptions soit très claire ; si l'élève difficile est générateur de difficultés pour l'équipe éducative, son comportement est vu aussi comme symptôme d'une difficulté. Bien plus que d'exprimer les problèmes de l'élève en difficulté, la question de « qui sont-ils ? » renvoie plus aux situations difficiles vécues, que ce soit par les équipes éducatives ou les élèves.

Nous présenterons les situations difficiles identifiées dans l'enseignement agricole en quatre parties, en présentant certains témoignages révélateurs de la diversité des réalités, en mettant en évidence les causes mentionnées par les équipes éducatives et en proposant une typologie des représentations qui gravitent autour de la notion d'élèves en situation difficile.

Ce regard des équipes éducatives sera mis en perspective avec le propre regard des élèves sur les difficultés qu'ils rencontrent.

exemple, des élèves d'un autre lycée se sont alliés à des élèves provenant de bac pro et ont imposé une certaine pression sur d'autres élèves et sur les enseignants en général.

Parmi eux, Cédric¹, qui avait un très bon niveau général, recevait des réflexions dans la classe et en dehors. Trois filles sérieuses et travailleuses souffraient des avis moqueurs d'une partie du groupe. Un élève venant de S a démissionné dès la première semaine ne supportant pas le climat général. Il était marginal par rapport aux autres : milieu non agricole, cheveux longs, écolo. Dès le départ il a senti la pression... »

On imagine que si cet élève avait été plus jeune, il serait tout simplement devenu un bouc émissaire, car il n'aurait pas pu partir, situation problématique régulièrement signalée par les délégués des élèves lorsqu'ils peuvent s'exprimer en toute confidentialité. C'est donc parfois un groupe d'élèves difficiles, qui peut mettre un élève en difficulté, même s'il réussit scolairement.

Par ailleurs, et dans le cas précis des mineurs scolarisés, le souci de l'institution pour la santé des jeunes relève d'une forme d'ingérence dans la vie privée des individus (faire le bien malgré eux). L'institution se soucie alors des comportements dits « à risques » qui, s'il y a résistance, peuvent mettre tout le monde en difficulté. Ou se trouve confrontée à des problèmes familiaux ou de maladie.

Dans ce genre de situation, le recours à la norme, à la loi, aux objectifs (programme, diplômes, etc.), à une autre pédagogie, est inadapté ou inefficace, et une tension apparaît entre la liberté individuelle des jeunes ou le rôle des parents et la responsabilité éducative des agents : « Durant son bac pro, Isabelle est de plus en plus virulente dans ses paroles et très contestataire. Elle a déjà un bac pro, mais pour intégrer un BTSA chez nous elle a fait une remise à niveau. Tout s'est bien passé. Finalement au bout d'un an, à force de volonté et de motivation, Isabelle intègre le BTS. La situation s'est largement dégradée au bout d'un mois de for-

Nous le voyons ici, cas très fréquent : un élève capable de réussir sa scolarité peut échouer car il préfère appartenir à un groupe...

Quelles sont les situations difficiles sur le terrain ?

Paroles d'enseignants

Ces témoignages d'enseignants concentrent les différents problèmes que peuvent rencontrer ou générer les élèves : « Il s'agit d'une classe de 21 élèves, avec un niveau faible pour la majorité d'entre eux. Je les ai cinq heures par semaine donc je les connais bien. Seuls 4 sur 21 travaillent. Un a des facilités mais perturbe les autres, un autre ne tient pas en place et peut facilement devenir insupportable avec moi (remarques qui n'ont rien à voir avec le cours) ou avec les autres (vol d'objets...). Un autre essaie de faire partie de la bande des durs malgré des capacités, et ne se donne pas les moyens de réussir. ». Nous le voyons ici, cas malheureusement très fréquent, un élève capable de réussir scolairement peut échouer car il préfère apparte-

nir à un groupe ; qui plus est, une majorité peut échouer sur les apprentissages, sans déranger l'enseignant sur le plan de la discipline. L'élève ou la classe en difficulté ne répondent pas à un profil type.

On serait tenté de penser que certaines difficultés sont directement liées à des niveaux ou des filières (les classes de 4^e-3^e sont couramment citées), et pourtant : « Un groupe d'élèves perturbateurs exerce une position dominante sur le reste de la classe et crée un climat négatif dans la classe. Cela se produit en classe de BTS ACSE. [...] Dans cette classe, deux groupes sont constitués à l'origine, formant deux noyaux importants : les bac pro, et les bac techno. Les premières semaines sont déterminantes pour l'ambiance de la classe. L'an dernier par



mation avec des malaises à répétition (crise d'épilepsie, avec intervention des secours). Au début, une fois par semaine, puis le nombre a augmenté pour arriver en milieu d'année à deux ou trois crises par jour, et jamais de crises en entreprise sur son lieu de stage. Après plusieurs échanges, j'ai pu savoir qu'Isabelle avait d'énormes problèmes sociaux (familial, financier) et en voulait à l'équipe de lui avoir permis d'entrer en BTS alors qu'elle n'avait pas le niveau. [...] Depuis la rentrée, Isabelle ne fait plus de malaise. Par contre elle est totalement démissionnaire au niveau scolaire, a une moyenne de 7/20 en contrôle continu. Elle a totalement baissé les bras et veut quand même aller jusqu'au BTS. J'ai peur qu'elle "pète les plombs" à tout moment.»

Paroles d'ATOSS

14

Concernant les personnels ATOSS (ici un agent d'entretien), un élève est perçu comme en difficulté lorsqu'il a un comportement déviant par rapport à la norme, aux habitudes ou aux rites, ou bien manifeste un malaise : « Les élèves en difficulté se repèrent le plus le mercredi après-midi : ils ne sortent pas, restent dans l'établissement, ils sont seuls dans leur coin. Il n'est pas normal qu'un élève soit seul dans son coin. Les élèves pas bien dans leur peau : ce sont des élèves qui vivent mal leur adolescence. Souvent cela se traduit par des pleurs ou des élèves qui s'isolent dans un coin de bâtiment. Les élèves en difficulté vont vers les animaux, c'est un atout de l'enseignement agricole. Après les cours, les élèves vont voir les vaches et les veaux, même s'ils ne sont pas de milieu agricole ».

Les entretiens menés dans un établissement agricole typique (petite ville d'environ 1000 habitants, 300 élèves, 200 internes, mixité des genres globalement mais plutôt féminin), révèlent sans le moindre doute que les personnels hors enseignement sont très précieux pour repérer les élèves en difficulté.

A partir d'un entretien mené avec un cuisinier, voici la liste des différentes difficultés repérées par un seul agent exerçant au cœur de la vie

quotidienne des élèves (hors de la classe évidemment) :

- Elèves ayant des difficultés financières (très visibles le week-end, avec une conséquence : « des élèves de milieux modestes qui sont en concurrence avec ceux des milieux aisés, cela se traduit par de la jalousie »).
- Problèmes alimentaires chez les filles (« une ou deux anorexiques par an, plus trois ou quatre qui suivent par effet de mode »), et parfois chez un garçon.
- Une élève enceinte (pourtant selon le cuisinier : « cela ne pose pas de problème particulier »).
- Consommation d'alcool et/ou de drogues.
- Relations copains-copines.
- Inquiétude ou curiosité sur l'avenir : revenus, vie en appartement...

Selon cette personne, et elle a pu le comparer dans le temps, il est clair que « la qualité de la nourriture influe sur le comportement tout autant que la qualité du travail des collègues surveillants ». Il ajoute : « j'avais ces échanges avec les élèves qui venaient me voir. Depuis que je ne fais plus les week-end, l'éloignement me fait perdre ce lien. » Par ailleurs, « il y a peu de communication au sein de l'équipe. La vie scolaire pense détenir la vérité par rapport à la vie des élèves. Beaucoup d'élèves consomment des produits. Je ne veux pas les dénoncer, mais je pourrais utilement en parler avec certaines personnes. » [...] « Il y a une réticence du personnel ATOSS, beaucoup font un complexe par rapport aux autres personnels ». Et de pointer quelques pistes simples pour y remédier : « Il faudrait que la vie scolaire et les enseignants prennent l'initiative de leur demander leur avis. Il faudrait les consulter de temps en temps : avec cet élève, où en est-on ? Les collègues ATOSS se mobiliseraient davantage ».

Selon un agent d'entretien, la coupure avec la famille donne « l'impression aux élèves que leurs parents les aiment moins. Cela touche surtout les filles ». Il confirme l'observation du cuisinier : « les élèves en difficulté se voient plus le mercredi après-midi ». Concernant ses collègues directs : « les nouveaux ATOSS ne disent rien car ils ne

connaissent pas la vie scolaire. Ils ont une mission d'entretien et c'est tout. Il faudrait intégrer explicitement la vigilance dans leurs missions en collaboration avec la vie scolaire ».

Il en ressort que les personnels exerçant au cœur de la vie quotidienne des élèves sont à la fois très proches des élèves (par le partage d'espace et de temps communs), et donc susceptibles de repérer facilement les problèmes, mais qu'ils restent paradoxalement éloignés et freinés dans leur capacité d'intervenir : « les ATOSS ne connaissent pas les noms des élèves, ils doivent les décrire ou regarder les photos ». Par ailleurs, notamment par l'aide au devoir, ces agents repèrent facilement « les difficultés scolaires avec des lacunes énormes : orthographe déplorable, ne savent pas écrire, graves difficultés de compréhension, y compris des énoncés ». Les agents pensent que « les professeurs sont dé-

munis. Les cours de soutien ne sont pas financés. Il y a du bénévolat de la part de certains enseignants, mais cela ne dure pas. Les assistants d'éducation profitent des colles pour faire du soutien et je me demande si c'est opportun. Il faudrait des formules de soutien institutionnalisées ».

Dans ces discours, plusieurs causes sont invoquées comme responsables des difficultés de l'élève. Leurs expressions traduisent parfois une vision déterministe du phénomène, à vous de juger.

15

Les causes qui favoriseraient l'émergence ou la confirmation d'une situation difficile

Au regard des différents témoignages récoltés dans l'enseignement agricole, plusieurs raisons responsables de la situation difficile sont invoquées :

Parents et famille

Certains parents et la famille sont souvent remis en cause. Parlant des parents, enseignants et élèves s'expriment ainsi : « Comment rendre les élèves plus respectueux quand on constate l'irrespect dont ils font preuve à l'égard de leurs parents ? Souvent le père et la mère travaillent et l'enfant a grandi seul. Il faut, au cas par cas, sensibiliser les élèves au respect dû aux familles. Certains parents sont en difficulté par rapport à leurs enfants. Plus de la moitié des élèves sont en irrespect par rapport à leurs parents. Au lycée, le bonjour le matin est une exception. On

rentre dans la jungle, avec des mots de plus en plus forts, des carapaces de plus en plus fortes... ».

Les parents se positionnent de plus en plus en consommateurs : « C'est à l'école de résoudre les problèmes d'insertion, de discipline, de drogue, de maladie (élèves arrivant malades le lundi, non soignés). Ils trouvent normal que l'école se substitue aux parents, même pour acheter les billets de train. Beaucoup de parents donnent systématiquement raison à leur enfant contre l'établissement. Certains parents ont peur de leur enfant ».



S'il ne revient pas à l'école de résoudre ces problèmes, il convient de les connaître pour mieux analyser la situation. Car les liens avec le travail scolaire et la vie de tous les jours au lycée existent : « *Beaucoup de parents ont laissé les problèmes s'accumuler. Beaucoup baissent les bras. Beaucoup ne sont pas inquiets par rapport aux problèmes scolaires. Les parents sont plus inquiets par rapport aux problèmes de discipline* ».

Pour remettre les choses à leur juste mesure, ou peut-être se rassurer, ces agents tentent pourtant de relativiser en rappelant que les « *vrais problèmes* » sont :

- la séparation de la famille, les familles éclatées et/ou recomposées, monoparentales (quelques-unes), le désengagement de la famille ;
- psychologiques : dépression, anorexie, scarifications sont en augmentation, même dans les familles rurales. « *Les mêmes problèmes qu'en ville arrivent.* »

Agents et institution

Des facteurs relatifs aux agents ou à l'institution conditionnent une situation difficile chez les élèves ou pour une classe : l'organisation de l'emploi du temps, les conditions matérielles, l'image de l'établissement, la réputation d'une filière ou d'une classe, le contexte d'insécurité sont souvent invoqués comme facteurs structurels du dispositif de formation, nuisibles à l'apprentissage.

L'équipe éducative est aussi incriminée et plusieurs dysfonctionnements sont mentionnés : le laisser-faire, les attitudes agressives ou irrespectueuses des agents envers les élèves, la perte de motivation, les difficultés psychologiques ou relationnelles des enseignants ou des autres agents, mais aussi l'incohérence des décisions prises chez les enseignants et la vie scolaire, une formation initiale ou continue déficiente (non maîtrise des contenus d'enseignement, difficulté à gérer des situations difficiles), la mésentente, voire les conflits ouverts au sein des équipes pédagogiques et/ou éducatives.

Elèves et classe

Des facteurs relatifs aux élèves conditionnent une situation difficile chez les élèves ou pour une classe :

- un rapport au corps difficile, en particulier dans cette phase de mutation profonde qu'est l'adolescence (syndrome du homard de F. Dolto) ;
- des difficultés d'ordre affectif, avec principalement deux champs : le champ familial (ruptures, séparations, violences familiales présentes ou passées...) et le champ amoureux (relations difficiles avec les partenaires potentiels, premières ruptures amoureuses...);
- des difficultés d'ordre relationnel : difficulté à communiquer ou communication inadaptée, qui sont souvent la manifestation d'autres difficultés ;
- des difficultés d'ordre social, d'ordre culturel ou des difficultés financières ;
- des difficultés d'ordre intrapsychique : il est nécessaire ici de distinguer les situations de névrose (non coupure avec la réalité et efficacité de l'aide par la parole) des situations de psychose (coupure avec la réalité et suivi médical nécessaire), car des élèves psychotiques non diagnostiqués peuvent gravement perturber une classe.

On le voit, la notion d'élèves en difficulté nous amène à des réalités d'une grande complexité. Les discours des éducateurs permettent de les classer de plusieurs manières selon l'entrée choisie ; dans le chapitre suivant, nous proposerons une typologie qui permet de mieux concevoir les modalités de remédiation.

Différentes représentations d'élèves en situation difficile

A la lecture des paroles des équipes éducatives, il semble parfois difficile de distinguer clairement l'élève en difficulté de l'élève difficile, d'autant que l'un peut devenir l'autre, et vice versa. De fait, une typologie a le désavantage de caricaturer le problème et peut-être de noircir le tableau. Il faut rester prudent, le « mauvais » élève, l'élève ou la classe en difficulté, sont rarement des groupes ou des tyrans calculateurs ou des malades irrécupérables. Ils ne cumulent pas forcément les difficultés.

Nous pouvons tout de même fournir une forme de typologie sur la notion d'élèves en difficulté, qui, en complément des récits et témoignages, peut permettre de lire les situations, et aider à leur identification. Rappelons que pour cette partie encore, les catégories et les signes sont recueillis auprès des adultes, agents et opérateurs, et non formulés par les élèves eux-mêmes.

L'élève difficile

Dans ce premier cas de figure, c'est le membre de l'équipe éducative qui vit directement la difficulté. Différents signes sont invoqués ; ils sont synthétisés dans le tableau n°1.

L'élève en difficulté

Dans ce deuxième cas de figure, c'est l'élève qui est considéré comme ayant le problème, qui est considéré hors norme (cf. tableau n°2).

La relation difficile entre l'agent et l'élève

Dans ce troisième cas de figure, c'est la situation entre l'agent et l'élève qui est vue comme un pro-

blème. Cette perception s'inscrit dans une vision plus systémique (cf. tableau n°3).

Ce serait une malhonnêteté intellectuelle de gommer la complexité des situations difficiles derrière des typologies simplificatrices. Il ne le serait pas moins de ne considérer que la vision qu'en ont les équipes éducatives et les formateurs, sans se questionner sur les représentations des élèves.

Ce qu'en pensent les élèves

Les élèves ne sont eux-mêmes pas en reste pour donner une vision fine de la manière dont les difficultés sont vécues dans les établissements d'enseignement agricole². Leurs regards sont recensés dans le tableau n° 4.

On le voit, le regard porté par les élèves sur les problèmes n'est pas très éloigné de celui des équipes éducatives. S'ils peuvent analyser avec acuité un contexte difficile, ils n'hésitent pas à porter un jugement sur eux-mêmes. Au même titre que les enseignants, ils soulignent le manque de respect entre les différents acteurs de l'établissement, et leurs difficultés à se relier aux savoirs.



Principales catégories	Signes
Comportement Aspects relationnels	Violences entre élèves, irrespect pour les adultes (y compris leurs parents), insultes, racisme, sexisme, bizutages, phénomènes de bouc émissaire, vol.
Aspects sociaux	Leaders négatifs, trafics, phénomènes de bandes violentes, refus de la loi, goût pour l'interdit.
Scolaire	Refus de travailler, perturbateur.

Tableau n° 1 - Elève difficile

Principales catégories	Signes
Comportement Aspects liés à la personne	Absentéisme, démission, manque de motivation, décrochage.
Aspects relationnels	Irrespect, violence verbale ou physique envers les camarades ou les adultes, racisme en paroles ou en actes.
Scolaire Savoirs	Difficulté de compréhension, manque de méthode de travail, dyslexie, refus de faire les devoirs, manque de fondamentaux (lecture, écriture) stress par la compétition.
Orientation	Désintérêt des parents pour l'orientation, non respect des parents sur leur projet de vie, pas de projet professionnel, suivisme, grégarité, angoisse de l'avenir, incapacité à imaginer un projet de vie.
Santé Comportement à risques	Hyperactivité, automutilation, attitudes incohérentes, conduites suicidaires, alcoolisme, consommation de cannabis, autres addictions.
Mal-être, maladie	Isolement, mutisme, auto-dévalorisation... Isolement, dépression, mélancolie, conduites dépressives, anorexie, boulimie, handicap, dyslexie, bouffées délirantes.
Relationnel/Social Existentiel	Peur de l'autre, peur de l'éloignement, inadaptation à un nouveau milieu de vie, difficultés familiales, difficultés sentimentales, relation au corps, isolement, difficultés financières (entraînant l'exclusion). Absence de perspectives, de projet, no future. Non respect des parents sur leur projet de vie culturel. Angoisse par rapport à la sexualité. Mort des proches.

Tableau n° 2 - Elève en difficulté

Principales catégories	Signes
Mode communicationnel Décalage de représentation	Décalage dans la conception du respect, de la solidarité, de la civilité, des valeurs. Décalage relatif à l'effort, au travail...
Mise en cause de l'agent	Contestation individuelle ou collective des actes, de la compétence professionnelle ou de la personnalité de l'agent.
Comportement inadéquat des agents	Des enseignants qui ne prennent pas leur métier au sérieux, qui se moquent des élèves, Des enseignants qui humilient les élèves. Racisme des personnels envers des élèves.
Mode scolaire Savoirs	Conceptions incompatibles du rapport aux savoirs. Critiques « sauvages » et maladroites sur les compétences pédagogiques de l'agent.
Orientation	Attentes ou représentations divergentes sur l'avenir de l'apprenant.

Tableau n° 3 - Relation difficile entre l'agent et l'élève

Problème dans la relation élèves/enseignants	Problèmes personnels des élèves
La subjectivité des enseignants. Le manque de plaisir d'enseigner observable et relations avec l'enseignant. L'agressivité des élèves à l'égard des enseignants. Un manque de respect des deux côtés. Le manque de connaissances de l'enseignant pour son sujet. Le manque de tolérance, des deux côtés. Des comportements trop formels durant les cours ; les élèves aimeraient pouvoir parler de leur problème. Des cours ennuyeux, ne permettant pas la créativité. Des enseignants qui ne semblent pas comprendre ce que veut dire être jeune. Des enseignants qui en demandent plus que ce qu'ils sont eux-mêmes capables de faire. Des approches pédagogiques peu efficaces. Des enseignants qui se permettent d'étaler leur mauvaise humeur en cours.	Consommation abusive d'alcool. Consommation de drogues. Trop de travail. Problèmes personnels au sein de la famille (violence, alcool, problèmes financiers). Manque de motivation pour apprendre car manque d'emplois. Trop d'ambition de la part des parents. Non respect des parents sur leurs désirs d'étude. Sentiment de solitude dans la difficulté, sentiment d'absence de relais possibles. Excès de timidité.
dans la relation élèves/élèves	sur le système éducatif
Anonymat dans des classes trop grandes. Absence de démocratie parmi les élèves. Manque de respect dans les groupes.	Passer trop de temps derrière un bureau. Trop de théorie, manque de pratique. L'école n'enseigne pas la vie. Leçon d'un trop haut niveau. Classes trop grandes. Rôle trop important des diplômes dans la vie professionnelle.

Tableau n° 4 - Ce qu'en pensent les élèves

Commentaires

« Elève... » ou « élèves... », « élève en difficulté », « élève difficile », « élève en échec »... Sous la multiplicité des termes et la polysémie de chacun d'entre eux, se profile un certain nombre d'obstacles à la compréhension et à l'analyse des réalités, obstacles susceptibles d'entraver la mise en œuvre de dispositifs pertinents et efficaces.

Ainsi, « *la difficulté scolaire n'est pas une maladie ; elle n'a pas de causes objectives qu'il suffirait de traquer pour les faire disparaître. Elle est une conduite de l'élève, qui est une réponse qu'il apporte à des problèmes qui lui sont posés* » (Inspection académique de Loire-Atlantique, 2004).

Dans un document de l'Inspection académique de Meurthe-et-Moselle (2003), on peut lire la question suivante : « *En première approche, le terme "élève en difficulté" sous-entend d'une part, que la difficulté constatée est clairement définie et d'autre part, qu'elle appartienne à l'élève, qu'il la porte en lui. Mais est-ce vraiment si simple ?* ».

A l'image de la complexité du phénomène, les définitions spontanées proposées par des acteurs du système éducatif (enquêtes concernant leurs représentations, MEN, 2007) sont rarement univoques. En particulier, on remarque l'existence d'une bipolarité marquée selon que l'on s'attache à définir la situation d'échec (« c'est un retard... », « c'est une impossibilité à... ») ou que l'on considère l'élève comme sujet ou acteur (« c'est un élève qui... »).

Ces résultats dans le contexte de l'Education nationale reflètent parfaitement ceux qu'expriment les acteurs de l'enseignement agricole. Au-delà des difficultés exprimées, les enquêtes qui ont pu être menées auprès des équipes éducatives et des élèves mettent aussi en évidence un manque réel de communication entre les acteurs du système éducatif. Et si les conséquences sur les élèves n'ont pas fait l'objet d'investigation, l'im-

paire de ces difficultés sur les agents peut être saisi plus aisément.

Les effets sur les agents

Lorsque les équipes éducatives s'expriment sur la notion d'élèves en difficulté, au-delà d'un « discours sur l'élève », leurs paroles ne font pas l'économie de ce que nous nommerons « l'effet sur les agents ». Les agents ne séparent pas toujours la difficulté vécue par l'élève de celle – induite ou subie – qu'ils vivent eux-mêmes.

Cela revient à se pencher plus particulièrement sur la deuxième partie de la fameuse formule : « élèves difficiles, enseignants en difficulté » pour tenter de comprendre l'impact des élèves difficiles ou en situation difficile sur l'ensemble des acteurs de l'établissement.

Ces éléments doivent également nous aider à initier une triple réflexion :

- sur la part de responsabilité du système et des agents dans l'émergence de situations difficiles. Il ne s'agit alors plus de créer une dynamique d'hyper-responsabilisation ou *a contrario* de déresponsabilisation, de fuite des responsabilités, ou d'un dédouanement vis-à-vis des problèmes qui se posent, mais bien de repositionner les acteurs dans une responsabilité partagée ;
- sur la mise en difficulté des agents ;
- sur la part de responsabilité du système et des agents pour améliorer la situation ou contribuer à résoudre les problèmes ;
- comme pour l'exploration des situations difficiles sur le terrain, cette partie alternera récits des agents eux-mêmes (en établissement), éléments fournis par des opérateurs, et commentaires.

Nous suggérerons finalement une synthèse des principaux effets rencontrés chez les agents.

Des récits

D'un point de vue humain et individuel, il apparaît que l'impact des situations difficiles sur les adultes de la communauté éducative peut se traduire à trois niveaux :

- le niveau émotionnel : vivre ou être témoin

d'une situation difficile ne permet pas d'être reconnu dans ses compétences et ses valeurs. Cela peut également générer un sentiment de malaise par « contagion » de la situation vécue par le jeune. La question sous-jacente est : que suis-je pour l'autre ?

- Le niveau relationnel : vivre ou être témoin d'une situation difficile perturbe les intentions éducatives et pédagogiques, d'autant plus si les efforts pour résoudre la situation difficile se soldent par des échecs. La question sous-jacente est : quelles sont mes intentions vis-à-vis des élèves ? Sont-elles réalistes, en lien avec le public ?

- Le niveau institutionnel : la situation difficile signale que l'agent ne remplit pas la mission que lui confie l'institution. La question est : quel agent suis-je ? La mission est-elle réalisable ?

L'articulation entre les trois niveaux (valeurs/transmission/commande) n'est pas souvent explicite chez les agents, et s'exprime selon les cas de façon cachée ou partielle. Cela pose également la question de la parole individuelle et de la parole collective sur une même situation.

L'exemple d'une classe difficile

Ainsi, un groupe d'enseignants qui demande de l'aide pour gérer une classe difficile de troisième a l'impression de « *tourner en rond* », de ne pas savoir « *par où commencer* ». Parfois, c'est même le sentiment « *d'être inutile, d'être là comme un pion parce que j'ai des heures à faire* ». L'impuissance est surtout relatée dans la gestion du groupe, et du coup, la question de la transmission de connaissances devient secondaire, non pas par choix éducatif, mais par obligation. C'est-à-dire qu'elle prend moins de sens, et moins de temps dans les heures de cours : « *j'ai l'impression de faire du gardiennage* », « *je suis inquiet avant le cours* », « *mal à l'aise* » avec impression de ne pas être un bon professionnel.

Si la rancœur envers les élèves est parfois citée, elle reste relative, car la même personne est consciente que les élèves ne sont pas réellement responsables de ce qu'ils sont. Cet avis est large-

On remarque l'existence d'une bipolarité marquée selon que l'on s'attache à définir la situation d'échec (c'est un retard..., c'est une impossibilité à...) ou que l'on considère l'élève comme sujet ou acteur (c'est un élève qui...).



ment partagé : il y a une « envie de lutter contre les moments difficiles car c'est encore plus important de travailler avec eux et de leur permettre de réussir ».

Ainsi, même s'ils épuisent, ou font « peur », ces élèves-là sont plus « attachants » que les autres. Parmi eux, un enseignant écrit ceci : « J'ai un sentiment partagé concernant ces élèves. Une certaine rancœur, avec des hauts et des bas, liée au contact difficile avec ces adolescents. J'ai envie de leur en vouloir (de ne pas faire d'efforts, de ne pas écouter...) et en même temps je les plains d'être en situation d'échec et d'avoir un vécu parfois un peu tumultueux (pour certains). J'ai de l'amertume face à l'équipe qui ne cherche pas – selon moi – à prendre le problème à bras le corps. J'ai envie de foncer pour débloquer les problèmes de travail pédagogique inadapté ».

Un collègue, parlant des mêmes élèves, écrit : « Je suis mal à l'aise du prof que je suis. Mal à l'aise des élèves qui s'ennuient et ne trouvent aucun intérêt ni motivation aux cours, sorties, activités proposées. Je suis prof, pas éducateur (IMP). Ces jeunes sont en rupture TOTALE et ne devraient pas être scolarisés ici. Je n'ai pas de formation nécessaire (psychologique) pour m'en occuper ».

Concernant les autres agents, ici des surveillants, les situations difficiles induisent « de la peur, peur de ne pas avoir les réactions adaptées. On n'est pas formés à accueillir ça. Quand un élève vide son sac, que lui répondre ? Lorsqu'un événement très grave survient (ici le suicide d'un jeune) : « Ça peut démolir une carrière ».

Entre CPE et infirmière : un exemple type

Entre deux agents d'établissements différents, il est fréquent d'avoir ce genre d'échange (ici entre une infirmière et un CPE), qui traduit un doute sur la conduite à tenir : « Je vais être confrontée à un problème suite à plusieurs conseils de disciplines qui viennent d'avoir lieu dans notre établissement

parce qu'on a constaté la consommation de produits dits illicites. Il a été décidé d'envoyer à l'infirmerie tout élève ayant les yeux rouges ou semblant seulement un peu endormi et soupçonné donc de consommation. Chacun (enseignants et direction) se demande quelle attitude adopter ».

Voici la réponse du CPE d'un autre établissement, qui soutient sa collègue, mais pointe les difficultés collatérales et éventuellement induites : « Quelle rude responsabilité : CHACUN se demande ce que TU dois faire ». N'y a-t-il pas là un délestage de responsabilité sur ta personne ? [...] le point positif est qu'il semble y avoir une mobilisation autour du sujet, l'inconvénient c'est que la collectivité semble ne pas prendre en charge globalement le problème. Renvoyer systématiquement les élèves aux yeux rouges pose problème car qui est habilité à différencier une conjonctivite d'une éclatement de vaisseau oculaire dû au cannabis ? Par contre si l'élève ou l'étudiant(e) n'est pas en état de suivre le cours (et pour les BTS, on sait ce que sont les vendredis matin après l'usage d'une drogue licite : l'alcool), il est normal qu'il soit envoyé à l'infirmerie ».

Les réactions ou réponses élaborées à partir d'expériences concrètes sont formulées, en rapport direct avec des textes, des lois, ou conformes à la mission éducative de l'école, mais elles sont aussi parfois teintées de réactions plus subjectives, qui peuvent trouver leur source dans les valeurs propres de chaque individu : « C'est bien dans ce cadre que tu dois, à mon avis, te situer et non pas être récipiendaire des fantasmes assassins des inquiets de tous bords ».

Sans être agressif, ce genre de commentaire ne laisse aucun doute sur la différence de réaction entre un agent qui n'est pas habitué à des comportements dits « déviants », et d'autres agents professionnellement formés et/ou, identitairement ou dans leur fonction, capables de les intégrer et d'en analyser les fondements sans paniquer. Par ailleurs, lorsque les adultes répondent différemment à une même situation difficile, soit parce qu'ils ne se sont pas concertés, soit parce

qu'il y a divergence explicite, l'élève ne voit pas de réponse claire, il y a incohérence éducative.

Ainsi, l'agent ajoute : « Tu dis qu'il y a des conseils de discipline : c'est l'approche de la sanction réglementaire. Elle peut être doublée d'une sanction légale mais personnellement, je pense qu'il vaut mieux dire la loi que faire venir les chiens... » Allusion à des réponses légales, mais musclées, en d'autres lieux, à des problèmes de drogue dans quelques établissements où la direction avait invité les forces de l'ordre à régler le problème.

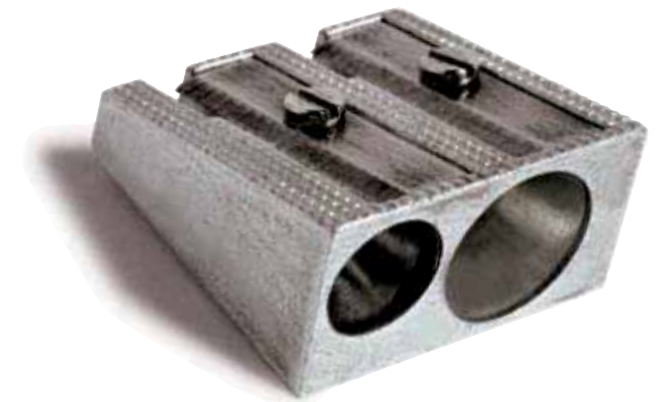
Ce genre de conversation est en général suivi de propositions concrètes, d'échanges d'outils, etc. Mais cela témoigne du questionnement, des errements ou des erreurs qui peuvent naître à partir d'élèves difficiles ou en difficulté, et générer des difficultés pour les adultes. Par exemple, dans le cas de la détention de drogue : comment faire référence à la loi ? Si oui, par quel angle d'attaque : éducation juridique ? Sanction disciplinaire de l'établissement ? Dénonciation pour détention de stupéfiant (avec effet dissuasif pour les autres élèves, donc éducatif) ? La même décision pouvant être vécue ou analysée de façon différente ou contradictoire.

Par exemple, dans le cas d'une intervention policière :

- clarté du message/traumatisme des élèves ;
- rupture de confiance avec certains agents (infirmière, cpe, ...)/restauration d'une forme d'autorité ;
- protection de certains élèves/exclusion et jugement pour les fautifs ;
- intrusion d'agents non compétents sur le plan éducatif/partenariat avec des acteurs compétents sur le plan répressif ;
- mission éducative/miSSION de répression ;
- sanction collective/sanction ciblée.

Sans pour autant perdre sa valeur et son efficacité originelle ni perdre son sens, une réponse peut donc mettre en tension différentes répercussions positives (entre valeurs éducatives et valeurs de

Comment faire référence à la Loi ? Par quel angle d'attaque : éducation juridique ? Sanction disciplinaire de l'établissement ? Dénonciation pour détention de stupéfiant ? 23



protection), révéler des contradictions (entre les missions), des incohérences et des doutes (que devient le statut de l'erreur pour des situations de crise ? Est-il applicable dans le cas de violence ou de détention de drogue ?). La notion d'interdépendance est visible dans les situations difficiles, lorsque la résolution des problèmes ne peut se satisfaire d'une réponse unique et déterministe (même si elle se justifie et suffit parfois).

La gestion des élèves en difficulté conduit les équipes éducatives à s'interroger sur la façon de surmonter les problèmes, contraintes et freins en tous genres. Nous distinguerons plusieurs dimensions.

Le plan technique et pédagogique

- Sur la façon d'enseigner un programme à des élèves de niveau faible ;
- sur la façon de gérer le groupe classe ;
- sur la façon de re-motiver les élèves ;
- sur la façon d'enseigner autrement, sur les méthodes et outils existants ;
- sur la façon de gérer l'hétérogénéité ;
- sur la façon d'accompagner le travail personnel et l'apprentissage des leçons ;
- sur la façon de valoriser les travaux scolaires ;
- sur la mise en œuvre pluridisciplinaire d'une activité ;
- sur la façon de donner un sens à la formation ;
- sur la façon de gérer les approches plus théoriques, les modélisations, et la réalité ;
- sur l'objectivité de l'évaluation.

Les savoirs à enseigner

- Sur la façon de concilier niveau et programme ;
- sur les savoirs fondamentaux à enseigner.

Les relations, la communication, l'autorité

- Sur la façon de gérer les conflits et de désamorcer une situation problématique ;
- sur la façon de gérer les cris, les bousculades,

l'insolence... ;

- sur la nécessité et la façon d'isoler les quelques élèves qui posent problème ;
- sur la façon d'en faire progresser certains, sans en perdre d'autres ;
- sur la façon de marquer son autorité ;
- sur l'intérêt de la sanction ;
- sur la nécessité d'avoir des règles communes et cohérentes dans l'équipe.
- sur les causes de stress des élèves ;

Les élèves

- sur leur parcours personnel ;
- sur la manière dont ils sont sélectionnés ;
- sur leur mode de fonctionnement ;
- sur la pertinence de les intégrer dans un établissement plutôt qu'une institution spécialisée ;
- sur leur perception du problème ;
- sur la façon d'améliorer leur perception de l'école, leur relation avec l'adulte et l'autorité ;
- sur la façon de leur redonner confiance ;
- sur la façon de gérer des mal-être manifestes.

L'identité professionnelle

- Sur l'évolution du métier d'enseignant/formateur ;
- sur le rôle de l'enseignant/formateur quant à la gestion des cas difficiles ;
- sur la façon de mettre en œuvre des pédagogies d'équipe.

Le plan personnel

- Sur la façon de gérer les émotions ;
- sur la gestion de la pression exercée sur les notes ;
- sur la gestion d'un sentiment profond de solitude avec un sentiment d'hyper-responsabilisation et de désengagement de la direction ;
- sur la gestion du découragement ou de la démotivation ;
- sur les sources d'information ;
- sur les autres acteurs susceptibles d'avoir toute légitimité pour résoudre les problèmes
- sur sa responsabilité réelle ;
- sur le comportement à adopter face à l'absence de demande de la part des élèves.

Toutes ces questions traduisent bien le fait qu'élève difficile ou en difficulté, ce sont des équipes éducatives qui se retrouvent elles-mêmes en difficulté. Si l'enseignant ou plus généralement l'éducateur identifie les contraintes et paradoxes du contexte dans lequel il évolue, il porte aussi un regard sans concession sur ses propres limites et sur les compétences à acquérir. Si certaines attitudes traduisent plus une forme de déni, de non engagement ou de déresponsabilisation (sont alors évoqués un contexte trop contraignant ou des partenaires éducatifs nuisibles à la mise en œuvre d'une action cohérente), la tendance est plus souvent à l'hyper-responsabilisation qui se traduit par la croyance de pouvoir résoudre le problème seul, ou par la culpabilisation d'avoir échoué.

Nous parlerons dans la suite de l'ouvrage d'élève en situation difficile, plutôt que d'élève difficile/en difficulté ; cette distinction nous permet de maintenir le débat autour des interactions étroites (interrelation, interdépendance) entre l'élève comme sujet et l'institution dans laquelle il évolue. Cette option nous apparaît comme la plus à même de nous affranchir de la dérive consistant à stigmatiser l'un ou l'autre en passant à côté du phénomène lui-même.

Les chapitres suivants se veulent contribuer à aider l'équipe éducative dans son souhait de mieux faire, dans ses tentatives de résoudre les problèmes qu'elle rencontre avec des élèves en difficulté/difficiles. Il serait illusoire de chercher des solutions opérantes hors de tout contexte ; aussi, il s'agit plutôt de proposer d'autres possibles, à charge pour le lecteur de l'adapter à sa propre situation, et de le mettre en œuvre dans une posture itérative de recherche-action.

Nous vous soumettrons quelques réflexions sur les manières de diagnostiquer les situations difficiles, avant de proposer des suggestions sur la manière d'y remédier.

1- Pour des raisons de confidentialité, les prénoms ont été changés, et les lycées d'où proviennent les témoignages sont maintenus anonymes.

2- Les témoignages d'élèves sont issus d'une enquête menée dans le cadre d'un projet européen comenius « prosolva », voir www.prosolva.org



La diversité des approches

Par Loïc Braida, David Kumurdjian, Gilles Mazard, Michel Vidal (SupAgro Florac)

26



Considérer soit que l'élève est porteur de la difficulté, soit que l'enseignant est en difficulté face à un élève difficile/en difficulté, soit que le système porte en lui le problème, ne conduit pas à mettre en œuvre le même diagnostic. Interroger les causes de la difficulté chez l'élève, ou chercher à comprendre les dynamiques interactionnelles existant entre l'élève et le système éducatif et qui font problème ne revient pas à rechercher le même type d'informations, et conduit à des modes de remédiation très différents.

Analyser les « symptômes » de la difficulté de l'élève

Nous présenterons ci-après quatre manières de lire la situation, résumées dans la tableau n°1 (page suivante) : chacune d'entre elles a ses propres référents théoriques. Si certaines sont plus pragmatiques, d'autres sont plus cognitivistes ; si certaines sont plus à la recherche des causes,

d'autres s'interrogent plus sur le comment, autant de facteurs, de choix, qui conditionnent la nature des données relevées, des analyses réalisables et des actions potentiellement envisageables dans une perspective de remédiation. Tentons de les préciser. L'information principale qui émerge de l'analyse des données de nos propres enquêtes et de celles issues de la bibliographie (Hussenet et Santana, 2004 ; Do et Alluin, 2007) peut être représentée sous la forme du schéma n°1 (page suivante).

En effet, pour les acteurs du système éducatif et pour les enseignants en particulier, les principaux indicateurs directement observables dans le quotidien, correspondent en général à la partie émergente de l'objet « élève » : ses comportements, ses attitudes, ses résultats scolaires.

Deux types de symptômes sont ainsi considérés : des symptômes de type comportementaux et des symptômes relevant de difficultés d'apprentissage.

Si certains enseignants et chercheurs ont plus le souci de considérer l'école comme pourvoyeuse

27

	Approche déterministe	Approche systémique
Résolution du symptôme	Analyse du symptôme exprimé ou traduit par l'élève en vue de sa remédiation	Approche stratégique : analyse du symptôme porté par le système et tentatives d'arrêter le fonctionnement pervers du système.
Résolution des causes du problème	Analyse des causes du problème en vue d'y remédier	Analyse des causes potentielles qui peuvent justifier le problème et les tentatives d'agir sur l'une des causes pour modifier le système.

Tableau n° 1 - Analyser les symptômes

de savoirs et interrogeront plutôt la relation de l'élève aux savoirs, d'autres positionnent l'école aussi dans sa mission éducative et interrogeront les comportements psychologiques déviants. Une posture n'est pas meilleure qu'une autre. S'il est parfois difficile d'établir les liens entre difficultés d'apprentissage et comportements difficiles, ceux-ci sont soit considérés séparément, soit envisagés comme interagissant.

Dans ces modes de diagnostic, la tendance risque alors de confondre les symptômes et les causes, et ne plus voir qu'un élève difficile est en fait, peut-être, un élève en grande difficulté. D'une manière générale, dans l'esprit de la plupart des agents interrogés, la priorité est donnée au traitement des « symptômes » (Amiguet, 1996) avec, comme objectif principal, leur élimination, leur dilution dans le système.

Ce réflexe traduit une posture relativement positiviste dans la manière d'appréhender la situation difficile qui représente un obstacle. Il s'agit souvent d'une vision linéaire des interactions (entre causes et conséquences dans un premier temps et actions et réactions dans un second temps), dans une sorte de phénoménologie *a minima*. Il s'inscrit dans un « normatisme » qui peut avoir pour corollaire une focalisation des actions d'aide sur l'élève lui-même et malgré lui.

Il s'agira de dispenser des cours de soutien, de préconiser un redoublement, de prendre des sanctions, de maintenir une pression « édu-

cative »... Il risque enfin de montrer du doigt l'enseignant ou l'élève, et de favoriser un effet « Pygmalion ». La difficulté est, dans la plupart des cas, analysée en terme d'écart par rapport à une norme et donc en terme de contre-performance.

Analyser les causes du symptôme

Dépassant un simple constat de déficit d'acquisition de savoirs ou de compétences, le diagnostic pourra porter sur les causes qui peuvent expliquer l'expression de la difficulté, en interrogeant la relation de l'élève par rapport au système éducatif et au savoir, et/ou en interrogeant les modalités pédagogiques et relationnelles de l'enseignant. Pourront alors être interrogées les causes relevant des conceptions de l'élève par rapport à l'obligation scolaire, la prescription, ou par rapport au savoir (y a-t-il alors des conceptions qui font obstacle à l'apprentissage ?).

Dans ce mode de diagnostic sont aussi interrogées les pratiques d'enseignement : sont-elles plutôt sous-tendues par une approche constructiviste ou transmissive ? Le savoir est-il problématisé ? Sont-elles plutôt considérées efficaces car monodisciplinaires *versus* pluridisciplinaires ? L'enseignant cherche-t-il à séduire l'élève plutôt que de rendre le savoir séduisant ? Quel mode relationnel lui paraît-il pertinent de mettre en œuvre avec les élèves ?

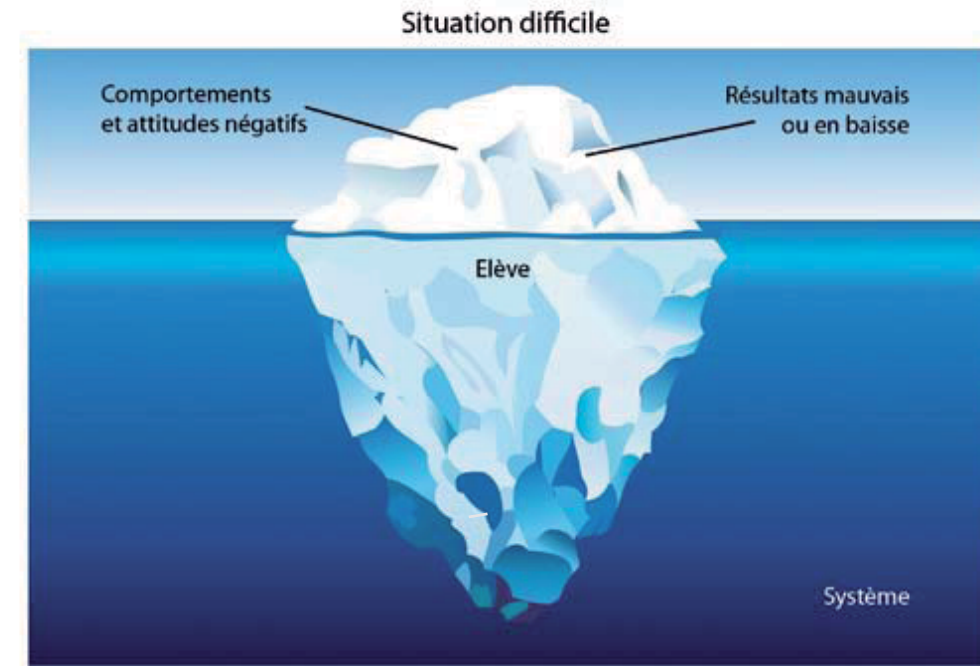


Schéma n° 1

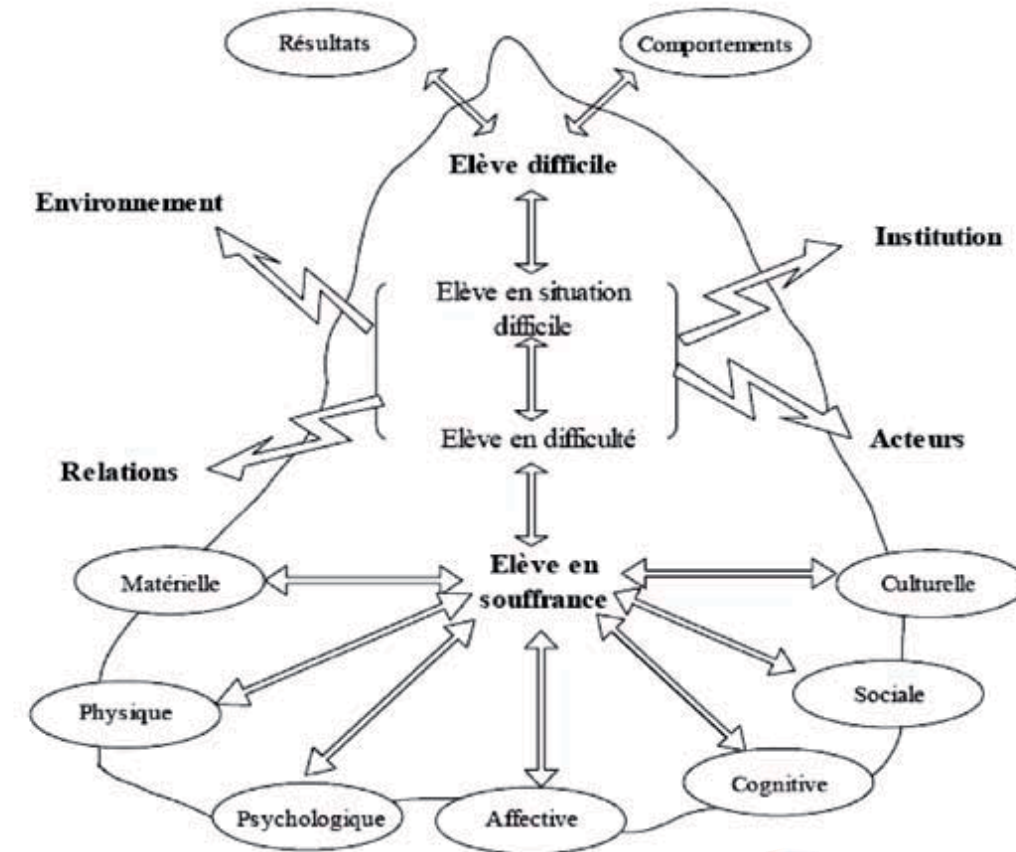


Schéma n° 2



Ce diagnostic s'inscrit dans une approche déterministe en se fondant sur le principe que connaître les causes de la difficulté permet de les résoudre. Il s'inscrit directement dans la mouvance des approches psychothérapeutiques de type cognitiviste.

Lecture systémique du problème et recherche des causes potentielles

Une autre démarche consiste à décentrer le point de vue en le repositionnant sur l'élève que l'on considère alors comme sujet et non comme objet d'étude. Ce changement de point de vue nous amène à ne plus percevoir la situation difficile en terme d'écart par rapport à une norme mais plutôt, et surtout, comme un processus complexe et hautement informatif dans lequel seraient impliqués de nombreux facteurs.

Cette posture permet de considérer la difficulté non plus comme une situation figée, mais comme une dynamique (voir schéma n°2, page précédente). Il s'agit ici de proposer une approche systémique en se concentrant sur le processus d'interaction et de communication entre les membres d'un système (Onnis, 1980). Toujours selon cet auteur, cette approche favorise l'examen du malaise de l'individu dans le contexte où il se produit en le considérant comme l'expression transitoire d'une réalité dynamique susceptible d'être modifiée (Onnis, *opus citae*).

En d'autres termes, recentrer l'analyse sur la situation de l'élève permet la prise en compte réelle et profonde de la difficulté en tant que signe avant-coureur d'un décalage, d'une souffrance, d'un mal-être. Cette souffrance pouvant être d'ordre physique, psychologique, affectif, cognitif, social, culturel ou encore matériel. Ainsi, si un élève difficile interpelle, d'une manière ou d'une autre, la communauté éducative, il semble intéressant de chercher à comprendre les raisons qui le poussent à agir plutôt que de vouloir le remettre systématiquement, et parfois de manière traumatisante ou inefficace, « dans le rang ».

Une vision linéaire considère qu'à un problème donné il existe une cause antérieure précise, et qu'en travaillant sur la cause, il est possible d'éliminer le problème. On peut opposer cette orientation à une vision circulaire qui invite l'intervenant à explorer le problème dans son contexte actuel afin d'identifier les composantes relationnelles qui le maintiennent (Grenier, 2001). Ces considérations nous renvoient à la notion de « symptôme », introduite plus haut, en nous posant la question du sens que l'on peut lui donner selon la posture adoptée.

En effet, dans une optique behavioriste, le symptôme est considéré comme un conditionnement auquel on cherchera à associer une autre conséquence au comportement (Grenier, *opus citae*). Dans une optique systémique, il est considéré comme une communication qui signale un malaise, une difficulté de régulation tant pour l'individu que pour le système dans lequel il se manifeste (Pauzé, 1991).

Dans cette dernière approche, le « symptôme » a non seulement un sens, mais surtout une fonction qu'il convient de rechercher et de circonscrire. Il ne s'agit plus de rechercher la solution qui pourrait répondre au problème mais plutôt de considérer la multiplicité des possibles qui peuvent faire bouger le système.

Bien que potentiellement prometteuse, cette approche systémique de la difficulté scolaire rencontre un certain nombre d'obstacles dans sa mise en œuvre et, en tout état de cause, reste rarement convoquée dans les démarches de résolution de problèmes.

Quelques travaux en psychologie ont pointé son intérêt (Selvini, 1980 ; Evequoz, 1984 ; Rey, 1994), mais il aura fallu attendre le début des années 2000 et la loi de modernisation sociale (loi Borloo) pour qu'elle trouve une application concrète de grande envergure dans le contexte scolaire français sous la forme des Programmes de réussite éducative (PRE), opérationnels depuis 2005.

Quelles peuvent être les origines d'une telle résistance ? Quels dispositifs peut-on mettre en œuvre pour favoriser un changement de regard ?

Développer une lecture stratégique

Dans ce dernier cas de figure développé par l'école de Palo Alto, ce n'est plus l'élève, ni l'éducateur ni l'institution qui sont les porteurs du problème mais leurs interactions. L'élève n'est alors plus « pathologisé », n'est plus vu comme hors norme, en difficulté ou difficile. Il y a décadage du problème, et la question qui se pose en terme de remédiation n'est plus de savoir s'il s'agit de changer le comportement d'une personne pour qu'elle devienne ce qu'on voudrait qu'elle soit, mais bien de modifier les interactions entre les personnes en présence afin de stopper le problème.

Il ne s'agit plus de savoir qui est la personne considérée comme ayant un problème mais bien qui est la personne en souffrance. Dire d'un élève qu'il est en difficulté, c'est bien plutôt faire un aveu d'impuissance par rapport à ce qu'on voudrait que la personne soit, que d'être en empathie avec l'autre. Chercher à vouloir résoudre un problème qu'on lui attribue devient alors le problème d'où la phrase célèbre de Gregory Bateson « *c'est la solution qui fait le problème* ».

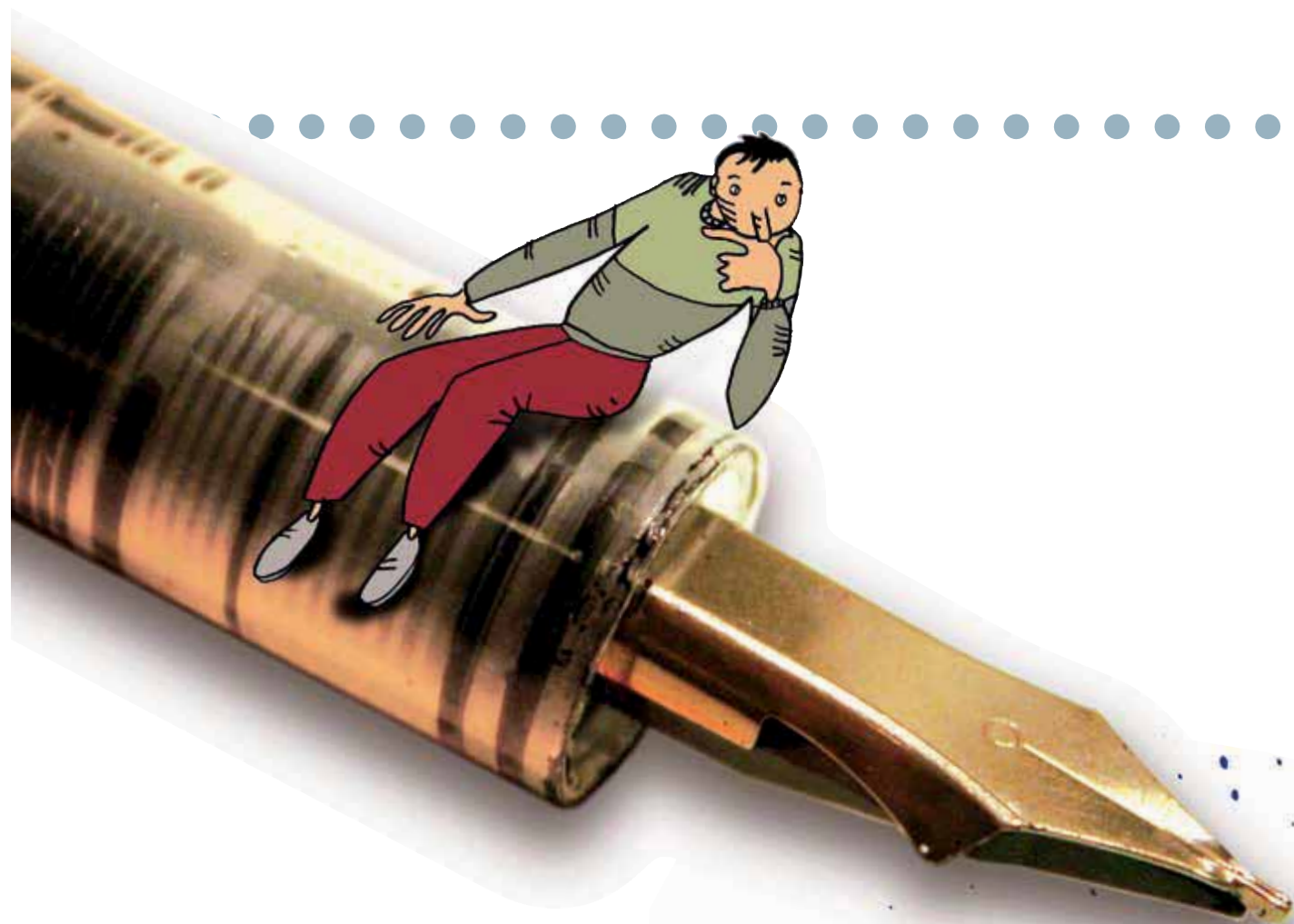
Avec une telle posture, la question est moins de connaître les causes du problème que d'analyser le mode d'interactions entre les différents agents pour chercher à le modifier. C'est bien le système qui est malade, et c'est son fonctionnement qu'il s'agira de modifier.

Il ne s'agit plus de savoir qui est la personne considérée comme ayant un problème mais bien qui est la personne en souffrance.



Les grands principes de la remédiation psychologique

Par Michel Vidal (SupAgro Florac)



La posture d'aide

Diagnostiquer l'élève en situation difficile conduit logiquement à définir un processus de remédiation pertinent. La manière d'appréhender le diagnostic n'est pas neutre, car il conduira à un certain mode de remédiation. Nous ferons une distinction entre l'approche visant à s'ancrer sur l'élève en difficulté, et celle s'inscrivant dans une démarche plus stratégique pour changer le système. Mais avant toute chose, il nous semble nécessaire de repositionner la notion d'aide, ce qui nous permettra de montrer les intérêts et limites de chaque mode de remédiation.

Les risques d'une aide raisonnée

Stigmatiser l'élève en difficulté

L'effet Pygmalion est un processus bien connu dans l'enseignement. Toute démarche qui conduirait à renforcer l'image négative de l'élève en difficulté, risque de renforcer les résistances de la personne

à l'égard d'un éventuel changement, et de le convaincre que toute tentative pour surmonter la difficulté est peine perdue. L'enfer est pavé de bonnes intentions, et la solution suggérée pour aider une personne à surmonter ses difficultés, peut conduire à entretenir, voire renforcer le problème. On ne le sait que trop bien, être vu comme étant en difficulté conduit généralement à se comporter comme tel, convainquant ainsi les personnes du bien-fondé de leur jugement...

Ainsi tout processus, et toute attitude qui, dans les meilleures intentions du monde, conduisent à discriminer la personne, à poser un regard qui la renvoie à une forme d'« anormalité », peut avoir l'effet inverse de celui escompté. L'individu peut se convaincre de ses différences, et se comporter comme il lui est suggéré de faire : en se confortant dans ses difficultés, en perdant tout espoir de changement.

Institutionnaliser l'aide

L'un des modes les plus fréquents de cet effet Pygmalion se traduit dans l'institutionnalisation de l'anormalité et de l'aide. Discriminer les établissements, en les définissant établissements pilotes, établissements sensibles... avec comme

objectif, certes louable, l'obtention de mesures dérogatoires et de moyens supplémentaires pour mettre en œuvre des mesures d'aide spécifiques, a tendance à renforcer chez l'individu l'image négative qu'il a de lui-même comme apprenant, et qui plus est, à se déresponsabiliser dans le processus d'aide.

S'inscrire dans une aide contrainte

Une telle institutionnalisation de l'aide peut conduire à positionner la personne dans une aide contrainte, une aide pour laquelle il n'a aucune demande, donnant lieu à des interactions qui maintiennent le problème et en génèrent de nouveaux. Dans l'exemple ci-dessous (Schéma n°1), l'élève peut aisément se positionner en enfant soumis, subissant l'aide ; soit en enfant rebelle, résistant à toute aide qui lui serait proposée.

Décontextualiser l'aide

Le déterminisme cartésien nous conduit trop rapidement à imaginer qu'un effet s'explique par une cause, et qu'une cause engendre le même effet. Même si nous sommes intimement convaincus de la complexité des processus, nos expériences nous conduisent très souvent à croire qu'aux mêmes maux conviennent les mêmes remèdes. Ce qui nous conduit alors à se mettre en quête de recettes miracles, qui seraient opérantes hors

de tout contexte. Et d'être les premiers surpris de constater que le remède n'est pas toujours efficace. C'est oublier que le contexte joue un rôle majeur dans les processus de remédiation, et qu'il peut être fondamentalement différent d'une situation à une autre.

S'inscrire dans les tentatives de solution

La notion de « tentatives de solution » est au cœur de la démarche préconisée par l'École de Palo Alto. Faire toujours plus de la même chose, en espérant pouvoir ainsi aider la personne à surmonter un problème ; c'est là encore un comportement dont nous sommes tous très familiers, et qui peut conduire à passer d'une difficulté passagère à un problème persistant.

La difficulté n'étant pas résolue, la tendance risque d'être la répétition de la même solution encore et encore, et le maintien du problème avec pourtant les meilleures intentions. Faire redoubler l'élève, mettre en œuvre des processus de soutien supplémentaires peuvent rentrer dans ce type problématique.

Les tentatives de solution concernent toutes les actions qui ont été essayées sans succès, pour enrayer le problème. Le risque dans les processus de remédiation est que la personne aidante peut

elle-même s'inscrire dans les tentatives de solution déjà mises en œuvre et faire alors partie du problème.

Principes d'une aide efficace

Responsabiliser la personne en difficulté

Si certaines personnes ont la tendance naturelle de confondre aide avec protection, ou aide avec « normalisation », ces deux comportements conduisent alors la personne en difficulté à se positionner dans une relation de dépendance à l'égard de la personne aidante, l'amenant alors à se décharger de ses problèmes sur l'autre, voire à se nier.

Une approche centrée sur la personne prétend que l'aide vient de l'encouragement, qu'elle peut se comparer à celle mise en place pour aider une personne souhaitant apprendre à faire du vélo : vous pouvez tenir le vélo dans un premier temps, mais la personne doit s'exercer toute seule, jusqu'à la laisser partir. En tant qu'accompagnant, vous ne pouvez lui tenir le vélo en permanence, au risque de créer une véritable dépendance. Ainsi lui suggérer de participer à l'évaluation de ses acquis comme dans la fiche page 73, c'est une manière de commencer à lâcher momentanément le vélo sur la route de l'apprentissage.

Aider une personne vise à responsabiliser la personne d'une part à l'égard du processus de changement, et d'autre part à l'égard des résultats à obtenir. C'est la personne en difficulté, et elle seule, qui est capable de définir si elle a besoin d'aide et si les objectifs de l'aide lui correspondent.

Pratiquer une écoute active

Il s'agit aussi pour la personne aidante de s'abstraire de ses propres croyances, de ses propres normes, pour rentrer dans une démarche d'empathie, ce qui suppose pour elle de développer une véritable écoute active. Dans les relations d'aide, nous ne sommes pas supposés ni capables de dire aux autres ce qu'ils doivent faire. Selon l'école humaniste, chacun doit chercher

sa propre signification et faire ses propres choix. Nous choisissons d'aider les autres et nous choisissons d'essayer de mieux résoudre les problèmes. Sören Kierkegaard (1859), existentialiste danois, exprime cela de la manière suivante : « Pour véritablement réussir à emmener un être humain vers un endroit précis, vous devez, avant toute autre chose lui montrer où il se trouve et partir de là ».

Cette croyance est explicite dans la théorie centrée sur la personne de Carl Rogers, thérapeute non directif (Rogers, 1951). Grâce à son écoute et à sa façon d'exprimer le respect et des attentions pour la personne, celle-ci finissait par s'ouvrir à lui. Son talent pour l'entretien et ses attitudes ont eu une grande influence sur la profession d'accompagnement psychologique quelle que soit l'école de pensée. Ivey (1993 :295) en parle de la manière suivante : « Avec de l'empathie et en utilisant nos aptitudes à l'écoute, nous donnons aux personnes l'opportunité d'apprendre ce qu'elles pensent elles-mêmes ».

Le cadre théorique de l'écoute active est celui de l'approche centrée sur la personne révélée par Carl Rogers (1951) ; il a confirmé cette théorie dans le cadre des nombreuses mises en pratiques qu'il a pu mettre en œuvre.

Une telle posture suppose que la personne est capable de se maîtriser (Kvalsund, 2003), qu'elle contrôle sa propre vie, et que cette acceptation conditionne son apprentissage et son accompagnement thérapeutique. Cette vision se fonde sur un objectif d'autonomie et de liberté de l'individu.

Que signifie cela pour les enseignants ? À l'école, nous sommes à la fois maîtres de nous-mêmes et interdépendants. Nous avons tous besoin d'aide et de soutien pour nous développer et apprendre à résoudre nos problèmes. Kvalsund (2003) décrit le dilemme d'une pédagogie progressiste, où les élèves se

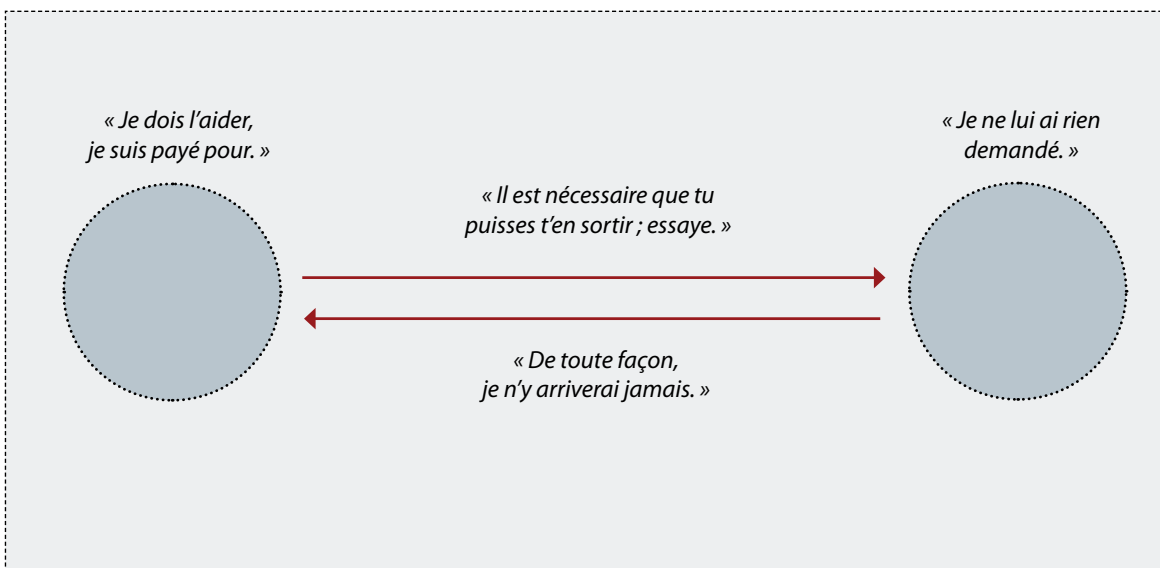


Schéma n°1



notent eux-mêmes et sont autogérés, face à une pédagogie autoritaire, où les élèves sont exclus des processus de prise de décision. Lorsque les étudiants sont tenus de faire ce qu'on leur dit de faire et qu'ils ne sont pas partie prenante de la planification ni des processus de prise de décision, ils deviennent dépendants et ne peuvent pas expérimenter la maîtrise de soi. La maîtrise de soi vient lorsque les étudiants sont impliqués et qu'ils expérimentent.

La vision des êtres humains de Rogers est la suivante : nous sommes tous initialement bons, mais certaines contraintes en nous et dans notre environnement génèrent des difficultés pour notre réalisation de soi, principale force de notre vie. Pour aider un étudiant à se réaliser, nous devons le considérer d'une manière positive et inconditionnelle. Nous devons exprimer de l'empathie et du respect ; l'autre personne doit éprouver de la sympathie et avoir envie de rejoindre le groupe. Ivey et. al. (1993) classent les aptitudes à l'écoute active ou les techniques d'entrevue du psychothérapeute en trois groupes : les aptitudes à être présents pour l'autre, les aptitudes à l'écoute et les aptitudes à influencer. Les aptitudes à être présent à l'autre se caractérisent par (Ivey et. al., 1993 : 48) le contact visuel, le langage du corps, le son de la voix, l'espace physique, le temps (cf/ tableau n° 1 page suivante).

Dans l'approche stratégique proposée par l'école de Palo Alto, l'écoute active n'a pas une visée seulement empathique mais se veut aussi stratégique. Ses objectifs seront de créer une relation de confiance avec la personne qui demande de l'aide, d'éviter toute résistance aux changements, de vérifier de bien comprendre la personne, d'inscrire la remédiation avec le langage de l'autre afin de la rendre acceptable. Un psychothérapeute « Palo Alto » a comme éthique de ne pas rentrer dans une approche normative dans sa relation d'aide. Cela signifie qu'il va essayer de comprendre la personne, l'aider à partir de sa propre « vision du monde » (sa propre conception, ses valeurs).

Par son écoute active, il pourra :

- identifier le langage de la personne, utiliser son mode de communication, sa propre terminologie et de ce fait, plus aisément l'influencer ; certains pourraient rétorquer que de telles attitudes sont manipulatoires , d'une certaine façon elles le seraient si elles n'avaient pas pour objectif de répondre aux problèmes de la personne à partir de ce qu'elle est et en réponse à ses propres souhaits ;
- identifier la « vision du monde » de la personne. Cela signifie comprendre la manière dont la personne perçoit les choses, sa manière de décoder une situation et les messages internes qui dirigent ses décisions (par exemple ; « dans la vie, il faut faire des efforts », « les enseignants doivent conserver un pouvoir sur les étudiants »). Ces modes de fonctionnement, vus par certains psychologues comme des facteurs de résistance au changement, seront, dans l'approche stratégique qui nous intéresse, considérés comme des informations qui cadreront le mode d'intervention et de remédiation.

Par conséquent, faire preuve d'écoute active signifie oublier temporairement ses propres perceptions et conceptions, comprendre les perceptions de l'autre personne, et les utiliser en tant que tribune pour permettre l'évolution de la personne et éviter des résistances. Ces réflexions générales sur l'aide ainsi posées, revenons sur deux grands modes de remédiation qui s'inscrivent dans deux paradigmes différents : l'aide centrée sur l'élève considéré en difficulté et l'aide qui vise à changer le système.

Ces deux grandes approches de l'aide peuvent conduire à une grande diversité de modalités de remédiation (ciblant tantôt la rationalité de la personne, tantôt ses émotions, tantôt sa sensibilité, tantôt son imaginaire...). Cet ouvrage ne se veut pas offrir une vision exhaustive de toutes les formes d'aide possibles, la tâche serait dès lors plus ardue. Nous nous centrerons sur les modalités qui nous paraissent les plus aisément opératoires dans le contexte scolaire.

Aptitude	Description	Fonction lors de l'entrevue
Questions ouvertes	« Quoi ? » : des faits « Comment ? » : processus ou sentiments « Pourquoi ? » : raisons « Serait-il possible ? » : impressions générales.	Utilisées pour : obtenir des données importantes faciliter la conversation.
Question fermée	Elle commence généralement par « Est-ce que ? » et la réponse peut ne contenir que quelques mots.	Obtenir rapidement des données spécifiques ; éviter des réponses longues.
Encouragement	Répéter à la personne quelques-uns de ses propres mots significatifs.	Encourager l'élaboration détaillée de mots et de significations
Paraphrase	Exprimer l'essence des mots et des pensées de la personne avec les propres mots de la personne.	Démontrer la compréhension ; vérifier la clarté et la compréhension.
Réflexion de sentiment	Attention sélective portée sur le contenu émotionnel de l'entrevue « Je vous ai entendu prononcer le mot 'colère', souhaitez-vous en dire davantage sur ce sentiment ? »	Clarifier les émotions ; encourager les discussions sur les sentiments.
Résumé	Expression des faits et sentiments (et des raisons) de la personne de manière organisée.	Clarifier ; résumer ; terminer la session.

Tableau n° 1 : Nos aptitudes à l'écoute sont décrites par Ivey et. al (1993 : 53)

Un exemple d'aide : modifier les interactions au sein du système

Dans ce mode de remédiation, ce n'est plus l'élève qui est considéré en difficulté, mais le système qui est vu comme malade. Le type de raisonnement qu'il sous-tend n'est pas aisé à mettre en œuvre car il s'inscrit dans un nouveau paradigme, celui de l'approche systémique.

Gregory Bateson qui en est l'un des instigateurs, sera le premier à l'appliquer aux sciences humaines. Les réflexions qu'il aura en collaboration avec Milton Erickson et Dick Fish, conduiront à proposer une posture radicalement nouvelle en matière d'interventions psychosociales, connues tantôt sous le nom d'interventions stratégiques, d'approches de Palo Alto, ou de thérapies brèves.

Cette posture remet en question les approches à tendance pathologisante et normalisante, et conduit à s'interroger non plus sur les causes qui font problème, mais sur la dynamique du système qui fait problème.

Trois prémisses de base fondent l'approche :

- pour qu'une difficulté passagère devienne un problème persistant, il faut qu'elle ait été gérée de manière inadéquate et que, la difficulté n'étant pas résolue, on répète la « même » solution encore et encore. « le problème, c'est la solution » ;
- indépendamment de son origine, de son ontologie, de sa durée, un problème ne persiste que dans la mesure où il est maintenu par le comportement ou les interactions entre le patient et son entourage ;
- si le comportement qui alimente le problème est éliminé ou modifié de manière



adéquate, le problème disparaîtra ou évoluera autrement.

Ainsi le diagnostic visera à comprendre comment le système interactionnel fonctionne, et la remédiation visera plus à faire arrêter les solutions qui font problème, plutôt que de chercher la solution au problème.

Nous vous proposons ici le questionnement mis en œuvre dans l'approche de Palo Alto qui vise à la remédiation : si l'ordre des questions est présenté de manière logique, le questionnement est à adapter au contexte et au mode relationnel et communicationnel qui s'instaure avec la personne qui a le problème.

1. Qui a le problème ?

Cette première question vise à savoir :

- si l'élève, supposé en difficulté, considère avoir un problème ou s'il subit un processus de remédiation malgré lui ;
- si le titulaire du problème ne serait pas plutôt une autre personne appartenant au système.

Il s'agit en effet bien d'aider la personne en souffrance et non les personnes qui sont vues comme décalées par rapport à certaines normes sociales.

2. En quoi est-ce un problème ?

Il ne suffit pas de dire qu'on a un problème de chahut avec les élèves pour comprendre le vrai problème. Il peut s'agir d'un problème du fait que la personne ne peut pas supporter un niveau sonore trop élevé, qu'elle suppose que le bruit est synonyme de manque de travail, qu'elle a peur d'être mal vue par ses collègues, etc. Il est important de comprendre les raisons pour lesquelles la situation est considérée comme faisant problème. Cette analyse du problème permet aussi de le rendre accessible à une solution.

3. Quelles solutions ont été tentées pour résoudre le problème ?

Sont analysées ici les solutions qui ont été mises en œuvre par la personne pour tenter de résoudre son problème et qui, bien entendu, se sont soldées par un échec. Pour les mettre au jour, la personne décrira les situations concrètes dans lesquelles le problème s'exprimait, les interactions concrètes (les mots et les phrases prononcés, leur impact, les sentiments, etc.) entre les personnes impliquées dans le problème et enfin les tentatives déployées pour le résoudre.

4. Quel est le thème des tentatives de solution ?

En fonction des différentes solutions tentées par la personne, il s'agira de définir le thème de ces tentatives : c'est-à-dire le principal message que la personne exprime explicitement ou implicitement. Si une personne dit : « J'ai essayé de motiver mes élèves en leur proposant une pédagogie active, en les menaçant de mauvaises notes, en les encourageant avec des bonnes notes », le thème des solutions tentées est « soyez motivés par votre apprentissage ».

5. Une proposition de solution à l'opposé du thème des tentatives de solution

Finalement, l'aide conduira à proposer une nouvelle proposition de solution à 180° opposé au thème. En effet, si le thème des solutions tentées n'a pas réussi à résoudre le problème, la personne doit en changer ; le fait de proposer une solution à l'opposé ne garantit pas forcément la résolution du problème (même si c'est généralement le cas) mais son principal intérêt est de modifier la relation personne/problème, et de tenter quelque chose d'entièrement différent et innovant.

Dans le dernier exemple (point 4), la proposition pourrait être « Essayer de les démotiver », mais bien entendu une telle solution ne peut pas être proposée d'emblée sans créer une résistance et un blocage chez la personne : la personne aidante doit expliquer une telle proposition et suggérer concrètement la manière de la mettre en pra-

tique, par exemple : « La prochaine fois que vous les rencontrez, quand vous voyez qu'ils sont démotivés, demandez-leur d'expliquer leur comportement, dites-leur que vous les comprenez, qu'ils ont de très bonnes raisons d'être démotivés, que vous allez arrêter d'essayer de les motiver, que vous vous sentez inutile et que vous arrêterez de leur faire cours ; bien entendu, s'ils ont des demandes particulières, vous serez là pour y répondre, mais vous savez bien qu'ils ne demanderont rien... ».

Pendant toute la durée du questionnement, la personne aidante va aussi essayer de comprendre la vision du monde de la personne (ses principales valeurs, ses principes) ; elle ne sera jamais en contradiction avec cette vision, bien au contraire, elle l'utilisera pour lui faire accepter les nouvelles propositions qui vont parfois à l'encontre du bon sens...

Il ne s'agit pas pour nous de prendre position pour un mode de remédiation au détriment d'un autre. Il nous paraît par contre important que la personne aidante soit consciente de la posture épistémologique dans laquelle se situe son mode d'action ; si celui-ci n'est pas efficace, peut-être est-il nécessaire de se ré-interroger sur d'autres postures innovantes.

Essayer de démotiver les élèves pourrait être une solution... mais elle ne peut être proposée d'emblée sans créer une résistance et un blocage. La personne aidante doit l'expliquer et suggérer la manière de la mettre en pratique.



De la maison à l'école, un si long chemin ?

Jacques BERNARDIN (ESCOL Université Paris 8 / GFEN)

40



Le rapport aux savoirs des élèves en difficulté

Nous allons explorer le sens que les élèves donnent aux situations qu'on leur propose, si tant est que les choses ne vont pas d'elles-mêmes pour certains d'entre eux.

Notre problème, c'est que nous sommes excessivement familiers avec l'école, ses modes d'approche, ses manières de parler et de penser. C'est sans doute ce qui nous empêche de considérer l'expérience scolaire comme une expérience originale. Le plus grand drame des enseignants, c'est cette relation d'évidence qu'ils entretiennent avec l'univers scolaire et les objets qu'il propose.

Cette excessive familiarité avec l'école, ses rites et ses codes, nous amène trop souvent à considérer évident ce qui ne l'est pas pour tous, à négliger les « effets de seuil » qui jalonnent l'expérience sco-

laire. Faisons un pas en arrière, distançons-nous un peu avec le regard de l'ethnologue sur ce drôle d'univers.

Le passage de la maison à l'école

Pour le jeune enfant qui vit « *enclavé dans sa famille* » (H. Wallon), c'est un seuil symbolique qui permet de grandir affectivement, culturellement et intellectuellement.

Sur le plan affectif, c'est quitter ses parents, sa tribu et gagner en autonomie. Sur le plan culturel, l'école ouvre à d'autres objets, œuvres et pratiques culturelles, permettant à chacun d'élargir son horizon. Sur le plan intellectuel, c'est prendre distance avec ce qui était jusqu'alors impensé, apprendre à réfléchir avec d'autres, exercer rationalité et esprit critique ; s'approprier codes symboliques, outils conceptuels et techniques intellectuelles permettant de s'élever au-dessus de soi-même, de devenir auteur de son propre destin.

L'expérience scolaire est donc celle de l'émancipation de la sphère d'influence familiale.

41

La scolarisation est une expérience étrange, puis-que plus rien ne va de soi, au niveau des habitudes comportementales, des façons de parler ou du rapport sur le monde.

Le comportement

Au niveau du comportement, l'enfant va devoir réfréner ses envies : du choix d'activité au temps d'exécution, il va être contraint de se caler dans des règles communes, devoir arrêter son activité au moment du regroupement. A l'école, tout est codifié : les déplacements, le passage aux toilettes, les règles de prise de parole, le déroulement du temps.

La parole

Au niveau des façons de parler et de considérer le langage, ce qui est bizarre à l'école, c'est qu'on n'arrête pas de me reprendre. On me sollicite pour parler de ce qui m'intéresse, et en même temps, on me reprend avec des : « fais une phrase » ou « on ne dit pas : 'j'ai été', mais 'je suis allé'... ». Ainsi dans un CP, lors de l'entretien du lundi matin, un premier élève commence à raconter ce qui s'est passé la veille à ses camarades. La maîtresse le reprend et devient l'interlocutrice principale, interrogeant les élèves l'un après l'autre et signifiant à chacun comment il doit s'exprimer. De moins en moins d'élèves demandent la parole, et le dernier à s'exprimer amorce son récit par un timide : « je suis allé été ». Où les enfants comprennent très vite que ce qui intéresse la maîtresse est moins le contenu de leur propos que la façon dont ils l'expriment. De même, on me demande de jouer avec les sons ... mais je n'ai jamais fait cela avec le langage. Cela exige une suspension du sens afin de considérer la langue pour elle-même, ce qui est une expérience tout à fait originale pour nombre d'enfants.

Le regard

Au niveau du regard sur le monde, c'est une perturbation perpétuelle de ce que je croyais savoir. Voilà qu'on me dit que la tomate est un fruit, que le soleil ne se couche pas, que le chat mort fait partie du vivant, que ce que croyais vide est

plein d'air, que ce que je croyais plein est plein de vide... Du concept quotidien au concept scientifique, c'est un bouleversement de perspective. Quelle continuité, quelles ruptures essentielles avec ce qui m'était familier ? Prenons un exemple : le concept quotidien « solide » va devoir être réaménagé dans le champ de la physique, où « solide » sert à différencier les états de la matière (d'où la nécessité, pour le faire appréhender par les élèves, de mettre en scène des solides qui ne soient pas solides !). Dans le champ de la géométrie, le terme « solide » a encore une autre acception... Bachelard dit que pour les élèves, il s'agit moins d'ajouter de la culture, mais de changer de culture.

C'est un changement d'univers qui met chacun à l'épreuve : « Qu'est-ce qu'on me demande ? Vais-je y arriver ? Je n'y comprends rien... Et ça sert à quoi, tout ça ? » Sentiment de poursuite et d'une certaine continuité pour certains, qui retrouvent dans l'école des objets, des pratiques et des façons de parler familières ; sentiment d'étrangeté radicale pour les autres, qui peuvent passer de l'étrangeté au rejet quand l'expérience est douloureuse, dégrade l'estime d'eux-mêmes voire les stigmatise aux yeux des autres.

Pourquoi certains résistent-ils à ce qui est naturellement bon pour eux (de notre point de vue) ? Comment expliquer l'échec scolaire ?

Différentes théories explicatives de l'échec scolaire

Différentes théories explicatives se sont succédées pour rendre compte de l'échec scolaire. Un rapide historique nous permettra de saisir les filiations et les changements de points de vue sur cette réalité persistante.

La question de l'échec ne se posait pas auparavant... puisqu'on ne le mesurait pas ! Dans les années soixante, on ouvre les portes du secondaire sous la double influence de la demande économi-

que et de la poussée démocratique. On s'aperçoit assez rapidement que, contrairement à ce qu'on avait pu penser, cette scolarité secondaire ne produit pas les effets escomptés : tous les élèves n'en profitent pas de la même manière.

Comment l'expliquer ? Certains sont doués, d'autres pas explique-t-on alors. La théorie des dons (ex. Debray-Ritzen), en inscrivant dans l'héritage biologique la raison des échecs des élèves rend illusoire tout effort de ceux-ci... comme des enseignants.

Sociologie critique et théorie de la reproduction

Dans les années soixante-dix, la sociologie critique, avec les travaux de Bourdieu sur la reproduction, vont déniaiser le monde enseignant en expliquant qu'il y a une corrélation forte entre origine sociale et devenir scolaire. Bourdieu l'explique par la notion d'habitus, incorporation inconsciente de dispositions psychiques lors de la socialisation familiale, au fil des expériences et des interactions avec les proches, concernant tout ce qui permet à l'enfant de se repérer et de se situer dans le réel complexe : sens donné au monde qui m'entoure, mode d'usage du langage, façon d'être et de faire avec les autres, éthique, mais aussi rapport à l'avenir et sens de sa place.

Sur ce point, Bourdieu parle d'« *l'intériorisation subjective de probabilités objectives* » : qu'est-il raisonnable d'espérer pour mon enfant lorsque je suis à cet endroit de l'espace social ? Et lorsque l'École s'adresse à tous de manière égale, elle présuppose acquis par tous ce qui ne l'est que par quelques-uns, exerce de ce fait une violence symbolique : « *En ne donnant pas explicitement ce qu'il exige, le système éducatif exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas, un rapport au langage et à la culture que produit un mode d'inculcation particulier, et celui-ci seulement* ». On retiendra de la formule que l'École ne donne pas ce qu'elle demande explicitement à tous.

En ne donnant pas explicitement ce qu'il exige, le système éducatif exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient un rapport au langage et à la culture... ce qu'il ne donne pas...



Théorie du handicap socioculturel

Dans les années 75-80, vont suivre plusieurs recherches dans une optique plus « culturaliste », développant ce qu'on a appelé la théorie du handicap socio-culturel. Ainsi, Jacques Lautrey met en rapport les modes de socialisation familiale avec le développement de l'intelligence, montrant que certains facteurs sont plus favorables au développement¹. Pour sa part, Basil Bernstein étudie la manière dont le langage permet une structuration de l'expérience. Il montre que dans certains milieux, dominant des discours très liés au contexte d'énonciation, assez elliptiques, liés à l'ici et maintenant, le geste pouvant suppléer la parole, ce qu'il appelle *langage commun* ou *code restreint*.

44

A contrario, dans d'autres milieux, on pratique davantage d'échanges dans des situations de rappel ou d'anticipation, hors d'un ici et maintenant partagé par les interlocuteurs, ce qui exige de donner des détails, d'explicitier le contexte grâce à un lexique et une syntaxe plus soutenus, plus diversifiés, plus complexe. Ces échanges tournés vers la généralisation, la formalisation, à portée plus universalistes sollicitent ce qu'il nomme le *code formel* ou *code élaboré*. On imagine sans peine ceux qui seront de plain pied avec l'École dans le maniement du langage².

Ces travaux, intéressants, vont néanmoins être critiqués dans les années 80-90 pour trois raisons.

Ces thèses sont jugées à la fois :

- « déféctologiques » : elles ne voient chez l'enfant ou dans sa famille que ce qui manque ;
- unilatérales : on cherche les failles dans la famille ou chez l'élève, jamais dans l'école, ses modes de fonctionner et d'évaluer, son regard porté sur les élèves... ;
- globalisantes : elles alimentent le sentiment de fatalité sociologique (propos démobilisateurs fréquents : « j'ai déjà eu le frère » ou « avec les parents qu'il a »...).

Or, on va se rendre compte que l'école a des effets de structure (l'ouverture du baccalauréat professionnel a eu un « effet d'appel » par exemple), que la société bouge et qu'au delà des corrélations statistiques globales, il y a des établissements, des classes et des élèves qui réussissent, plus, mieux, autrement que d'autres, de manière atypique. Que se passe-t-il donc là ?

Approches microsociologiques et sujets

Sur cette base critique, vont se développer des approches micro-sociologiques qui vont étudier les mécanismes quotidiens, ordinaires, par lesquels s'assemble et se produit localement la sélection scolaire. Les chercheurs vont commencer à entrer dans les classes et regarder ce qui se passe entre élèves et enseignants. Les travaux de l'équipe ESCOL, autour de Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex s'inscrivent dans cette filiation.

Leur propos est de faire place aux sujets, qui ne sont pas des « idiots sociologiques » mais pensent et choisissent. Quelles sont les raisons qu'ont les gens de se comporter comme ils le font ? S'intéresser à la subjectivité des acteurs, c'est se positionner résolument dans une lecture au positif, non de jugement mais de compréhension des logiques à l'œuvre : quel sens les élèves (et les enseignants !) donnent-ils à leur présence à l'école, à telle discipline, à tel contenu particulier ?

Faire place aussi aux processus à l'œuvre : que se passe-t-il dans la temporalité de la conduite d'une classe, tout au long d'une année voire d'une année à l'autre ? Qu'est-ce qui est récurrent, dans la façon de procéder à l'école ou à la maison, et pourrait expliquer la différenciation scolaire ? Autrement dit, quel rapport au savoir caractérise chacun des élèves, en sachant qu'il s'agit à chaque fois de trajectoires singulières qui s'inscrivent dans des logiques sociales qui les débordent ? Voilà que ces travaux proposent une « sociologie du sujet », objet monstrueux pour les psychologues comme pour les sociologues...

Quel rapport au savoir ?

En 1982, Bernard Charlot écrit dans un ouvrage collectif du GFEN une contribution titrée « Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre »³. Il y explique que vous pouvez toujours sophistiquer à l'envi vos dispositifs pédagogiques, ils ne valent que lorsqu'ils sont en phase avec l'univers intellectuel des élèves et avec le sens qu'ils donnent à la situation. « *Tout apprentissage véhicule toujours plus que le contenu intellectuel qu'il vise. Il met en jeu un ensemble d'images, d'attentes et de jugement qui portent à la fois sur la noblesse et l'utilité sociale de la discipline enseignée, sur l'importance du contenu, sur la légitimité de la méthode, sur la crédibilité intellectuelle, voire affective de l'enseignant et porte également sur la valeur de l'enseigné lui-même* » (« c'est pas la peine, m'sieur, j'suis nul »). Dix ans après, il reconfigure la notion pour éviter qu'elle soit réifiée et bascule vers un nouveau fatalisme. « *Le rapport au savoir est une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu, et un groupe, entre les processus et les produits du savoir* »⁴.

Deux points clés :

- Pour réussir à l'école, encore faut-il le vouloir. Quelle(s) bonne(s) raison(s) ont-ils d'investir l'école ? C'est la question des mobiles d'apprendre, renvoyant au versant identitaire du rapport au savoir, constitué au gré des attentes des parents, des modèles ou contre modèles désignés, de l'image de soi ou de l'avenir projeté.
- Mais il ne suffit pas de vouloir, encore faut-il déployer les moyens adéquats. Versant épistémique du rapport au savoir : qu'est-ce que savoir ? Que faut-il faire pour apprendre ? Quelle posture adopter ? Quelles opérations mettre en œuvre ?

Examinons ce qu'en disent les élèves à divers niveaux (pour l'élémentaire, réponses d'élèves en zone prioritaire interrogés à la rentrée 2005 dans l'Yonne).

Pourquoi apprendre ?

- Au CP, « C'est obligé », « il faut », « ma mère m'a

dit... ». Les motifs externes, institutionnels ou affectifs, sont dominants pour plus de la moitié des élèves. Je viens « pour travailler, passer et avoir un bon métier » répondent 13 % des classes interrogées. Le tiers d'élèves restant se partage entre ceux qui viennent apprendre « des choses » sans pouvoir expliciter davantage, ceux qui veulent apprendre « à lire et à compter » et un petit groupe qui dit investir l'école pour « réfléchir » et « pour grandir ». Ces derniers expriment l'idée que derrière les apprentissages, il y a l'escompte d'un développement symbolique. S'emparer du secret des adultes élargit ses propres pouvoirs : accéder seul à ce qui est intéressant dans les livres, pouvoir lire des histoires à son petit frère (parfois, certains s'imaginent au contraire qu'« il faut être grand pour savoir », attendant un développement au lieu de le provoquer par leur activité, ce qui relève de la pensée magique).

- Au cycle 3, Plus d'un élève interrogé sur cinq a du mal à justifier l'importance d'apprendre, si ce n'est pour éviter de redoubler. Près de la moitié fait référence au métier, « pour plus tard ». Outre ceux, peu nombreux, qui évoquent la maîtrise des fondamentaux, un quart des élèves explique que l'école permet d'« apprendre des choses nouvelles », de « mieux comprendre » et de « devenir intelligent ». Leur observation en classe confirme une autre attention à l'égard de ce qui s'y travaille...

- Au collège, de la 6^e à la 3^e, en zone urbaine comme à la campagne, l'incitation au travail semble polarisée sur les notes, la réussite des contrôles et le passage « sans redoubler » dans la classe supérieure pour deux tiers des élèves, alors qu'un peu plus d'un tiers seulement parle d'une école comme lieu de développement culturel et personnel (« pour s'instruire », « s'informer de ce qui se passe dans la vie », « savoir ce qui se passe dans d'autres

45



pays », mieux comprendre » et évoluer).

Comment faire pour apprendre ?

- Au cycle 2, plus de quatre élèves sur dix ont du mal à parler de leur activité, parlent d'un « bien travailler » générique, sans plus de précision ou bien d'aides extérieures (famille, éducateur). Pour près de la moitié, il suffit d'écouter, d'imiter la maîtresse (« elle nous montre, après on sait ») ou de lui demander (« on t'aide si c'est difficile »). Plus fortement en zone prioritaire, les élèves évoquent le respect des règles, des horaires, l'évitement du bavardage. S'ils ont compris que l'École est un univers de normes, ils en ont plus perçu les aspects comportementaux que cognitifs (renvoyant davantage à la *normalisation* des comportements qu'à la *normativité* interne des apprentissages). Quelques élèves seulement (un sur cinq), précisent la nature du travail, moins du côté de l'exercice et de l'imitation qu'activité personnelle nécessitant de « réfléchir », d'« essayer » et de « refaire ».

- Au cycle 3, les réponses semblent se distribuer en quatre groupes équivalents. Le premier est constitué d'élèves ayant du mal à expliquer leur activité, le second groupe évoque la place centrale de l'enseignant (« j'écoute, ils nous disent », « nous expliquent », « il nous apprend ») et dit « se faire aider » (par les aînés, les parents ou les maîtres). Le troisième parle de travailler (« ...et à force »), de « lire plusieurs fois » et de retenir. Quant au quatrième groupe, constitué de moins d'un tiers des élèves, il évoque une activité plus nettement intellectuelle : « je réfléchis », « je me concentre », « j'essaie de comprendre ».

- Au collège, on a toujours quelques réponses qui éludent la question, n'évoquant que les conditions matérielles ou spatiales de l'apprentissage des leçons (« dans ma chambre », « le matin » ou « tous les soirs », « avec mon chien », etc.). Ce qui nous frappe dans ces enquêtes, c'est qu'environ deux tiers des élèves - quel que soit le lieu - parlent d'un apprentissage transitant exclusivement par la relecture, la répétition, la mémorisation

(« par cœur ») et la récitation. De 25 à 30 % des élèves seulement, selon les sites, disent procéder autrement : « écouter en classe », souligner les mots importants, les mots-clés, chercher dans le dictionnaire, faire des fiches, des schémas, résumer et retenir l'essentiel, se poser ou se faire poser des questions, voire « essayer d'approfondir le sujet »... (Au niveau du lycée, dans les sections scientifiques, nombreux sont ceux qui disent devoir mémoriser mais ajoutent qu'ils « mémorisent d'autant mieux qu'ils ont compris ». Si elle n'est pas organisée sur le plan sémantique, la mémoire trouve vite ses limites). Aucune surprise lorsqu'on croise ces réponses avec celles concernant le but de l'activité.

« Qu'est-ce qu'apprendre ? »

Pour certains, il s'agit d'« apprendre par cœur », de « mémoriser jusqu'au contrôle » ; pour d'autres, de « comprendre et d'expliquer avec ses propres mots », de « connaître les données essentielles et de savoir les reformuler quand on en a besoin ». Simple restitution à terme pour les uns ; appropriation visant le réemploi et le transfert pour les autres. Si les moyens utilisés sont en phase avec le but de l'activité d'apprentissage, chacun comprendra que les effets ne peuvent être les mêmes ni à court, ni à moyen ou long terme avec de telles pratiques répétées.

Un élève de SEGPA nous dit apprendre dix mots, réciter, puis ajouter un nouveau mot, réciter à nouveau et ainsi de suite... et se plaint des résultats décevants aux contrôles malgré le temps passé. Rien d'étonnant, si le professeur pose des questions jugées par l'élève « à côté » de ce qu'il a demandé d'apprendre. Voilà un bon motif de désinvestir progressivement l'apprentissage.

Combien d'enseignants se plaignent de la déperdition des savoirs travaillés, avec l'impression de construire sur du sable (« Mais pourtant, on l'a revu ! ») ? Mais qui a le souci d'explicitier ses attendus en matière d'apprentissage de leçons ? Cela apparaît tellement évident...

Quels éléments différenciateurs ?

Le sens de l'école et du savoir

Les élèves en difficulté travaillent surtout pour la note, passer dans la classe supérieure. Présente dès les petites classes, la référence au métier plus tard grandit au fil des ans. Si l'essentiel est ailleurs, l'investissement à l'école est minimal, moins attentif au contenu de ce qui est proposé que tourné vers la recherche de rendement institutionnel : obtenir une bonne note ou une note suffisante pour la moyenne qui permettra l'accès à la classe supérieure, voilà qui peut légitimer la négociation du demi-point en plus avec le professeur à la porte du cours. Pour « passer », tous les moyens sont bons...

Cette manière de s'inscrire dans l'univers scolaire va de pair avec une réduction du savoir à sa valeur d'échange, justifiant leur question récurrente : « à quoi ça sert ? ». Savoir perçu comme produit fini qu'il suffirait de donner pour les professeurs qui le possèdent ; de recevoir, stocker et restituer pour les élèves, objet réifiés qu'on pourrait tenir à distance en faisant l'économie d'un engagement et d'une transformation de soi, objet de malentendu quant au contrat didactique tacite pour d'autres élèves (ainsi dans un CE2, cette remarque entendue suite à la question de l'enseignante : « Mais madame, pourquoi vous nous posez la question ? Vous, vous la connaissez la réponse ! »).

A contrario, les élèves en réussite ne semblent pas pressés de définir leur orientation professionnelle, le choix du métier se faisant non *a priori* mais au fil de l'expérience scolaire, de ses réussites et des rencontres.

Même apparemment « inutile », savoir est néanmoins important, car appréhendé sans sa dimension formative : chaque apprentissage est l'occasion de réfléchir avec d'autres, d'élargir son point de vue, d'accroître ses capacités de réflexion, de « grandir ». Le savoir vaut au-delà de lui-même et de sa situation d'émergence, est susceptible d'être mobilisé dans de nouvelles situations.

Les élèves en réussite ne semblent pas pressés de définir leur orientation professionnelle, le choix du métier se faisant non a priori mais au fil de l'expérience scolaire.



Leur rapport à l'activité d'apprentissage

Il n'est pas rare que les élèves fragiles oscillent entre négation de ce qu'ils savent et toute puissance. Je ne sais rien, j'en suis incapable ou je sais déjà : deux positions qui empêchent d'entrer réellement dans les apprentissages. L'exercice et la répétition les perturbent moins que les situations de recherche, qui les confrontent au manque, à la peur de ne pas savoir. Ils veulent bien faire et refaire, mais sont plus rétifs à la réflexion.

Or, sans reprise, les activités se succèdent sans réelle continuité, l'une chassant l'autre, l'« habillage » laissant plus de trace que le contenu sous-jacent. Ayant peu de repères quant aux finalités et aux enjeux des situations proposées, ces élèves demandent sans cesse à l'enseignant de redire la consigne et cherchent constamment à être validés dans leurs tentatives. Dans une forte dépendance à l'enseignant, ne maîtrisant pas les critères de réussite, ils peuvent imputer leur note à son humeur, confondre sanction du travail scolaire et sanction de leur personne, facteur potentiel de ressentiment à son égard.

Le temps de correction est révélateur des malentendus. Ceux qui décrochent sont souvent ceux pour qui l'essentiel est de « faire ce qu'on nous demande », dans un sentiment du travail fini une fois effectué, remis et échangé contre la note, alors que d'autres appréhendent la reprise corrective comme une poursuite de l'activité, occasion de comprendre où ils ont bifurqué, d'affiner leur maîtrise pour pouvoir faire différemment la prochaine fois...

Pour les élèves en réussite, apprendre est plus nettement perçu comme un processus nécessitant l'engagement personnel. Comme disait un élève de grande section maternelle : « Il faut essayer même si c'est difficile, jusqu'à ce que tu y arrives ! » Apprendre demande l'investissement et la persévérance de celui qui apprend, qui sait d'abord un peu avant de savoir beaucoup, dans une progressivité des objets et des compétences faisant la place aux essais, donc aux erreurs et aux reprises...

Derrière les consignes de l'enseignant, les élèves en réussite cherchent le sens et le but de l'activité donnée, font des ponts avec les séances précédentes et la thématique travaillée. Ils habitent mentalement l'espace scolaire et si nécessaire en réaménagent la cohérence en le vivant comme une continuité où l'on reprend, met en rapport les situations et les objectifs visés. Même très jeunes, une fois la journée finie, ils sont en mesure de prendre distance et de nommer ce qu'ils ont appris, de distinguer leur niveau de maîtrise de leur degré d'appétence, capacités de distanciation et d'objectivation gages d'autonomie à l'égard du travail et des enseignants.

Réduisant l'effectuation de la consigne à son plus simple niveau, les élèves en difficulté sont dans la tâche quand les autres sont dans l'activité, dans une plus claire conscience de la visée qui la structure et en constitue l'unité. Quand le but de l'activité est identifié, lorsqu'on s'est « fait une idée » du résultat attendu, il devient possible de mettre en œuvre des moyens adaptés, de les réaménager en cas de difficulté, en bref de s'auto-réguler. Interrogés lors d'une séance de remise en ordre d'images séquentielles, certains élèves disent qu'il s'agit de « retrouver l'histoire » quand d'autres pensent qu'il faut « découper et bien coller les images dans les cases » : le résultat n'est évidemment pas identique et n'aura pas la même portée en matière de maîtrise de la temporalité.

Comment en sortir ?

D'abord, en se situant résolument dans une approche évolutive de l'humain. Nul n'est condamné à la répétition : ni les élèves... ni les enseignants. A nous de créer les occasions de bifurquer. Fruit d'une histoire passée, le rapport au savoir peut aussi se recomposer dans une histoire à venir. Certes, mobiles et moyens sont intriqués, mais comme dans tout rapport, si vous changez un des termes, vous changez le rapport. Si les mobiles ne sont pas directement accessibles, on peut toujours intervenir sur les moyens.

L'activité est l'interface où peut se recomposer le sens d'apprendre. Toute réussite peut renverser le rapport au contenu, voire le rapport à la discipline et potentiellement à l'ensemble de la scolarité (« Je me croyais nul en maths, j'ai réussi aujourd'hui... ça change tout ! »). Toute réussite peut recomposer l'estime de soi et la confiance en ses possibilités : elle me signifie que le monde est intelligible... et que je suis assez intelligent pour le comprendre.

L'activité peut réalimenter des mobiles d'apprendre dès lors que les résultats obtenus excèdent le but initialement visé. Alexis Léontiev développe cette idée que « plus l'activité se développe, plus sa prémisse - le besoin (mobile) - se transforme en résultat de l'activité »⁵. Autrement dit, si jusqu'alors on attendait que les élèves aient envie d'apprendre, il nous faut faire le deuil de ce préalable et imaginer que c'est dans l'espace de l'activité que nous devons gagner leur mobilisation. Réussie, l'activité appelle à d'autres réussites. Routinisée, elle libère pour imaginer d'autres possibilités, plus audacieuses.

Quelles caractéristiques de cette activité ?

Sur la base de ce qui a déjà été expérimenté avec des publics jugés « difficiles », on pourrait retenir plusieurs invariants opératoires quel que soit le champ disciplinaire considéré :

- Aller chercher les élèves où ils sont, et non où on voudrait qu'ils soient, à la fois en convoquant ce qu'ils savent et ce qu'ils croient savoir (les concepts quotidiens) et en provoquant des ruptures, des changements de cap vers les concepts scientifiques.
- Faire en sorte qu'ils se posent le problème, condition pour qu'ils s'en emparent. Autrement dit, créer le besoin au cours de l'activité, ce que les mathématiciens appellent le processus de dévolution. Selon Léontiev : « L'élaboration des buts de l'activité est un long processus de validation des buts par l'action » et parfois, « pour donner plus de consistance au problème, il faut compliquer la situation ». C'est la question de la « mise en scène pédagogique » du problème conceptuel.

- Indispensable pour les engager dans l'activité, cela n'est cependant pas encore suffisant. Comme le remarque Vygotski, « la formulation d'un problème et l'apparition d'un besoin de concept (...) peuvent déclencher le processus de résolution du problème mais non garantir qu'il sera mené à bien »⁶. Il ne suffit pas qu'ils ressentent le besoin, encore faut-il les garder dans l'activité, stimuler l'activité intellectuelle jusqu'à son terme, ce qui ne se réduit pas à « réussir » mais doit aller jusqu'à « comprendre », confirme Piaget. Elaborer conceptuellement pour éprouver la jubilation de saisir le cœur des choses : témoignage vivant de leur intelligence, expérience-clé de la re-mobilisation scolaire.

Une rencontre peut suffire pour renverser l'ordre des choses. Encore faut-il la provoquer, car « Tant qu'il n'a pas été satisfait une première fois, le besoin ne connaît pas son objet » (Léontiev).

1-J. LAUTREY, *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF, 1980.

2-B. BERNSTEIN, *Langage et classes sociales*, Paris, Minuit, 1975.

3-GFEN (coll.), *Quelles pratiques pour une autre école ?* Casterman, 1982.

4-B. CHARLOT, E. BAUTIER, J.-Y. ROCHEX, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, A. Colin, 1992.

5-A. LEONTIEV, *Activité, conscience, personnalité*, Ed. du Progrès, Moscou, 1975 (trad. Franç. 1984).

6-L.S. VYGOTSKI, *Pensée et langage*, Editions Sociales, 1985.

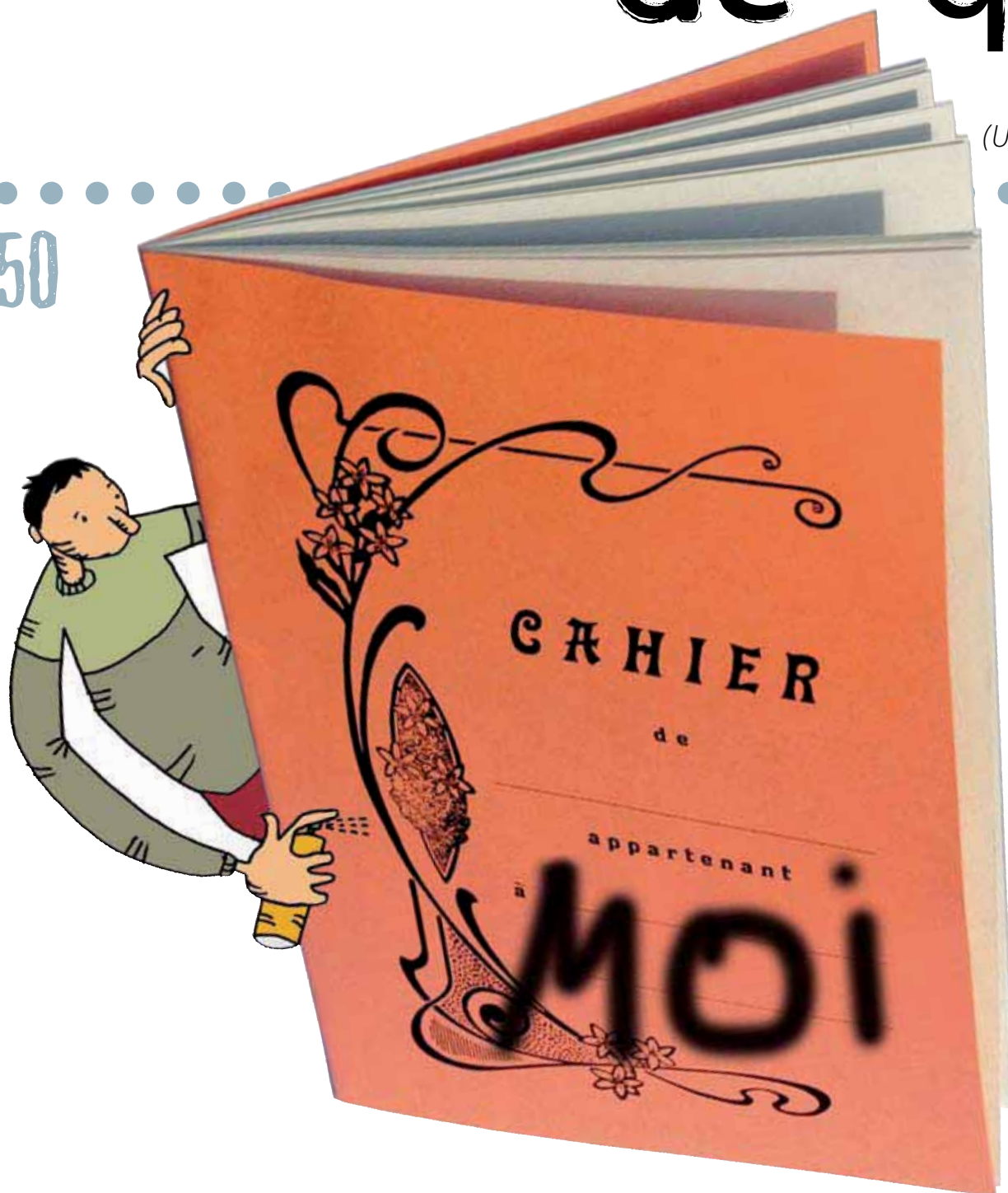


L'individualisation en formation : de quoi parle-t-on ?

Anne-Françoise Trollat et Claire Masson

(Unité de Recherche « développement professionnel et formation » AgroSup Dijon/Eduter Recherche)

50



Entre attraction et répulsion, l'individualisation interroge les différents acteurs de l'enseignement et de la formation. En effet, bon nombre d'entre eux, seuls ou en équipe, s'essayent à mettre en place des pratiques affichées comme individualisées ou non, dans une dynamique d'enseignement entraînée par les difficultés des situations qu'ils rencontrent. Dans le même temps, l'individualisation s'impose comme une nouvelle norme pédagogique.

Nous constatons une diversité d'approches de l'individualisation à la lecture des fiches de cet ouvrage, déclinée en termes de dispositifs, de pratiques et de résultats¹. On parle : « d'individualiser l'aide », « d'individualiser les apprentissages », « d'individualisation des parcours », de « suivi individualisé », de « modularisation des formations », « de séances individuelles », de « respect des choix individuels », de « dispositifs d'autoformation assistée », de « séances obligatoires de travail individualisé » de « remédiation », « d'organisations individualisées », « d'approche plus personnalisée », de « pédagogie différenciée », de « structuration d'une méthodologie d'individualisation », de « canevas d'individualisation », etc.

L'individualisation au service d'objectifs différents

Au vu des actions présentées, cette multiplicité s'explique par le fait que le recours à « l'individualisation » constitue un élément de réponse aux questions très variées que se posent en situation les différents acteurs de la formation. En aucun cas, malgré des injonctions institutionnelles qui peuvent être fortes, l'individualisation n'est à envisager comme un objectif en soi.

L'individualisation est un moyen au service d'objectifs différents : lutter contre le décrochage scolaire, éviter les problèmes de comportement en encadrant les élèves, rendre la formation attractive, réconcilier les élèves avec les maths, les rendre plus actifs, gérer l'hétérogénéité des publics, (re)donner du sens aux apprentissages, répondre aux besoins individuels, rendre les apprenants plus autonomes, apporter un soutien, mettre en place un accompagnement scolaire, lutter contre l'illettrisme, améliorer des résultats scolaires, (re)motiver, aménager des locaux et du temps, travailler la maîtrise des savoirs de base, harmoniser les actions d'une région, mutualiser des ressources et des expériences, etc.

51

Pour organiser ces éléments, nous pouvons nous aider des définitions existantes de l'individualisation en formation. À titre d'exemples, citons celle de l'Afnor²: « *L'individualisation de la formation est un mode d'organisation de la formation visant la mise en œuvre d'une démarche personnalisée de formation. Elle met à la disposition de l'apprenant l'ensemble des ressources et des moyens pédagogiques nécessaires à son parcours de formation et à ses situations d'apprentissage. Elle prend en compte ses acquis, ses objectifs, son rythme* ».

Cette définition engage le dispositif et l'ingénierie en donnant des préconisations concernant ce qui doit être mis à disposition et ce qui doit être pris en compte. Par contre, le but (mise en œuvre d'une démarche personnalisée) en est pour le moins peu explicite. L'objectif d'une telle formation est plus développé dans la définition de la conférence de consensus sur la formation individualisée (Trollat et Masson, dir, 2009, p. 157) qui expose, quant à elle, les effets attendus sur les individus d'une telle formation et s'aventure un peu vers des préconisations pour les dispositifs.

« *Une formation individualisée, c'est :*

- *Une formation qui reconnaît et prend en compte la singularité du sujet : ses besoins, son parcours, son expérience, ses acquis, ses contraintes, ses ressources, ses capacités d'autodirection, ses stratégies ;*
- *Une formation qui prend en compte la dimension sociale des apprentissages dans une perspective autonomisante et de construction identitaire ;*
- *Une formation co-construite, négociée entre les parties prenantes qui concrétise l'interaction entre un projet de formation institué et des projets de formation individuels. Cette formation co-construite a un impact sur le rôle des acteurs et sur l'organisation, elle est régulée et évolue au cours du temps. »*

Les notions de besoins individuels, d'autonomie, de négociation bien que convoquées restent encore peu opérationnelles. Si certaines initiatives relèvent bien de l'ingénierie des dispositifs, de l'organisation spatio-temporelle et de la prise en compte de la « singularité du sujet », l'individua-

lisation n'est simple pour personne, et aucune définition n'explique l'ensemble du phénomène. Ainsi, ces définitions centrées sur la construction de dispositif ont un pouvoir d'explicitation insuffisant concernant les initiatives qui visent à travailler le processus d'apprentissage, l'acquisition d'un savoir ou les difficultés face à une discipline.

Ce constat nous amène à caractériser ce vers quoi tendent les actions des fiches présentées :

- l'organisation de l'établissement et/ou d'un réseau d'établissements ;
- l'organisation des enseignements ;
- l'activité des élèves, stagiaires ou apprentis ;
- l'activité des enseignants ;
- le processus d'apprentissage.

En d'autres termes, selon les initiatives, l'individualisation est pensée à partir :

Du dispositif de formation

- L'individualisation est alors une réponse qui facilite une organisation collective, nécessite un travail d'ingénierie et la création et/ou l'utilisation de ressources et d'outils.
- Dans ce cas, la question de l'initiative laissée à l'apprenant est en débat : quelles possibilités de choix pour l'apprenant ? Sur quelles caractéristiques (objectif, projet, rythme ...) ? Avec quelle ampleur ? comment gérer la tension entre d'une part, contraindre pour « son bien », et d'autre part, laisser expérimenter des choix ?

De la personne bénéficiaire de la formation

- L'individualisation est alors envisagée comme un atout pour faciliter son orientation, son insertion et/ou son employabilité, grâce à l'accompagnement à la mise en place d'un projet professionnel, par exemple ;
- Elle peut prendre la forme de pratiques d'auto-formation accompagnée,
- Elle peut viser à développer l'autonomie grâce à l'accompagnement à exercer des choix ;
- Elle concerne également l'action éducative, notamment par la prise en compte de l'ensemble de la personne au-delà de l'élève.

Du processus d'apprentissage ou de l'activité des élèves, stagiaires ou apprentis : c'est le propre de l'enseignement que d'avoir à gérer d'une part un collectif dans une dynamique d'activités et un apprentissage qui concerne chacun.

Selon l'ampleur des projets, de l'initiative d'un enseignant seul dans sa classe à une organisation en réseau d'établissements qui concerne un grand nombre d'acteurs de la formation, cela implique un travail en équipe plus ou moins important, assorti ou non de collaborations entre des acteurs aux fonctions différentes, avec la désignation ou non d'un chef de projet.

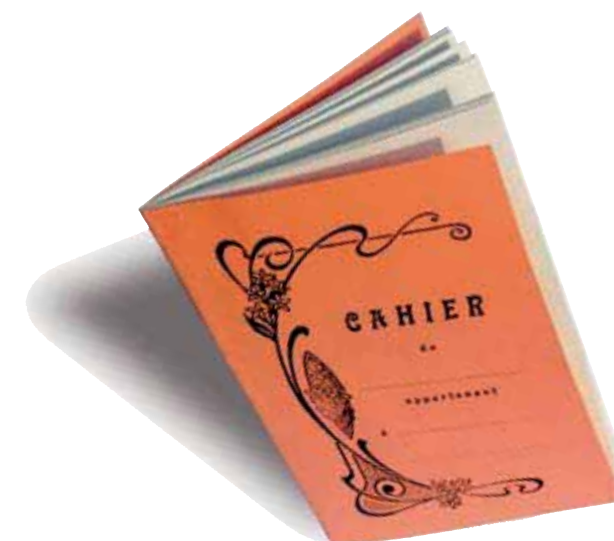
Plus le projet bouscule l'organisation et le fonctionnement habituel de l'établissement de formation (en jouant sur les locaux, les emplois du temps, la mixité des publics et les fonctions de chacun), plus il nécessite d'ingénierie et de temps de concertation entre les différents acteurs impliqués :

- pour penser le projet et mettre en place le dispositif ;
- pour le faire vivre et évoluer au cours du temps (ré-ingénierie régulière) en fonction de l'évolution du contexte et à la faveur des acteurs concernés en nombre et en qualité.

Nous reprenons d'une part, une typologie de l'individualisation réalisée par Philippe Meirieu selon trois axes (1993), et d'autre part nous utilisons l'approche de la complexité que fait Dominique Desjeux³ (2004) en utilisant différentes échelles d'observation. Ceci nous permet de porter encore un autre regard sur l'individualisation qui replace les projets dans la complexité du système éducatif avec ses niveaux, ses contraintes et ses ressources :

- **L'axe des situations d'apprentissage** qui renvoie aux méthodes pédagogiques, à la didactique, ainsi qu'aux stratégies et activités d'apprentissage qui sont observables au « niveau micro » et que nous regroupons sous l'appellation d'individualisation des apprentissages.
- **L'axe des parcours** qui renvoie aux établisse-

Plus le projet bouscule l'organisation et le fonctionnement habituel de l'établissement de formation, plus il nécessite d'ingénierie et de temps de concertation entre les différents acteurs.



ments, à l'organisation, au système et à l'articulation des modules de formation qui sont observables au « niveau méso » et que nous regroupons sous l'appellation d'individualisation des parcours.

- **L'axe des contenus** qui renvoie aux programmes nationaux, aux référentiels et aux objectifs de formation et qui sont observables au « niveau macro ».

Ces différentes dimensions se croisent et se maillent ce qui rend les actions si singulières et adaptées, à un moment donné, à un contexte et à un public. Dans ce cas, il est vain de vouloir établir une procédure type d'individualisation de la formation. Philippe Perrenoud⁴ nous alerte sur les conséquences d'une procéduralisation de l'individualisation des parcours de formation qui « est donc, pour une part, un impensé, une réalité que l'institution connaît, mais refuse de prendre en compte ». Il s'ensuit, précise-t-il, « une conséquence considérable : plutôt que d'infléchir les processus d'individualisation existants, on crée des structures nouvelles, par exemple, le soutien pédagogique, les cycles ou les modules comme s'ils étaient au fondement de l'individualisation des parcours de formation alors qu'ils tentent simplement d'en prendre le contrôle. Ce qui n'est pas inutile, mais peut se révéler dérisoire, voire riche d'effets pervers, au regard des individualisations sauvages ».

Au vu de tous ces projets, en accord avec Perrenoud, faisons confiance aux acteurs sur le terrain. Ce sont eux les experts de l'enseignement et du processus d'apprentissage, et ce sont eux qui connaissent le mieux leurs élèves, stagiaires et apprentis. Des différentes expériences, de ce qu'il en est des initiatives sur le terrain, il est possible de construire à partir de celles-ci des outils pour d'autres expériences à venir. C'est le rôle de l'accompagnement, comme nous l'avons repéré dans plusieurs initiatives, que de faire émerger avec et pour les équipes des descriptions, des analyses qui serviront aux autres.

1-Il est à noter que nous pouvons dire exactement la même chose de ce qui n'est pas individualisé, mais là n'est pas notre propos.

2-Association française de normalisation (Afnor NFX50-751, juillet 1996)

3-Dominique Desjeux utilise différentes échelles d'observation qui interrogent chacune des réalités sociales et humaines différentes. En prenant ainsi en compte un maximum d'éléments en jeu, elles permettent de mieux saisir la réalité d'un système complexe comme celui de l'enseignement, par exemple. Il distingue trois grandes échelles d'observation : La première échelle est macro-sociale (niveau macro). Elle est la plus large et concerne les politiques éducatives. Les acteurs individuels y sont peu visibles ; La deuxième échelle est plus limitée. C'est l'échelle micro-sociale, celle des acteurs sociaux en interaction les uns avec les autres. Ce niveau « méso » est celui des organisations et donc des dispositifs ; La troisième focale est encore plus restreinte. C'est l'échelle micro-individuelle (niveau micro), celle du sujet et des relations pédagogiques entre un enseignant et un élève.

4- http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_01.html#copyright

Bibliographie

AMIGUET O., JILIER C., *L'intervention systémique dans le travail social*. Ed. IES, Genève, 1996

BACHELARD G., *La formation de l'esprit scientifique*. Ed. Vrin, Paris, 1938

BATESON G., *Vers une écologie de l'esprit*. Ed. Seuil, 1985

BAUTIER E., ROCHEX J.Y., *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*. Armand Colin, Paris.

BERNE E., *Des jeux et des hommes*. Ed. Stock, 1984

BERNE E., *Analyse transactionnelle et psychothérapie*. Ed. Payot, 2001

BONNÉRY S., *Comprendre l'échec scolaire*. La Dispute, Paris, 2007

CHARLOT B., BAUTIER E., J.Y. ROCHEX, *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Colin, Paris. 1992

CHARLOT B., *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Anthropos, Paris, 1997

COLLECTIF, *La formation individualisée. Déclaration commune de la conférence de consensus*. Collectif de Gilly-les-Cîteaux, ENESAD, Dijon, 2008.

DESJEUX D., *Les sciences sociales*. PUF, Paris, 2004.

EVEQUOZ G., *Le contexte scolaire et ses otages*. Ed. ESF, Paris, 1984

FABRE D., *Transformer la violence des élèves : cerveau, motivations et apprentissage*. Ed. Dunod, 2006

FISCH R., WATZLAWICK P., WEAKLAND J.H., *Changements*. Ed. Points essais, 1981

FISCH R., WEAKLAND J.H., SEGAL L., *Tactiques de changement : thérapie et temps court*. Ed. Seuil, 1986

FREUD, S., *Introduction à la psychanalyse*, Ed. Payot, 2004

GARANDERIE (DE LA) A., *Les profils pédagogiques*.

Ed. Centurion, 1980

GARCIA T., WITTEZEALE, J.-J., *A la recherche de l'école de Palo Alto*. Ed. Seuil, 1999

GARDNER H., *Les intelligences multiples : la théorie qui bouleverse nos idées reçues*. Ed. Retz, 2008

GIORDAN A., DE VECCHI G., *Les origines du savoir*. 1987.

GOLEMAN D., *L'intelligence émotionnelle, comment transformer ses émotions en intelligence*. Ed. Robert Laffont, 1999

IVEY A., *Microcounseling: innovation in interviewing training*. Ed. Charles C. Thomas, 1975

ning. Ed. Charles C. Thomas, 1975

KIERKEGAARD S., *Soren Kierkegaard, œuvres*. Ed. Robert Laffont, 1993

LEWIN K., *Une théorie du champ dans les sciences de l'homme*. Ed. Vrin, 2002

MEIRIEU PH., « Individualisation, différenciation, personnalisation, etc. : de l'exploration d'un champ sémantique aux paradoxes de la formation » in BAUTIER E., BERBAUM J., MEIRIEU P. Eds., *Individualiser les parcours de formation : contributions du colloque des 6 et 7 décembre 1991 à l'Université Lumière Lyon 2*, AECSE, p. 9-32, Paris, 1993

ONNIS L., « La thérapie familiale dans les institutions et dans les services territoriaux : utilité et limites ». *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratique de réseaux*, 2, 39-49, 1980.

PAUZÉ R., Cotnarianu P.-A., *L'évolution de la notion de symptôme en thérapie familiale au cours des années 1980-1988*. *Thérapie familiale*, 12, 1, 45-53, 1991.

REY Y., « L'intervention psychologique en milieu scolaire : vers une approche multidimensionnelle », in *Echecs scolaires : nouvelles perspectives systémiques*.

ROGERS K., *Les groupes de rencontres : animation et conduite de groupe*. Ed. Interéditions, 2006

ROGERS K., ZIGLIARA J.P., *La relation d'aide et la psychothérapie*. Ed. ESF, 2008

SELVINI PALAZZOLI M., *Le magicien sans magie*. Ed. ESF, Paris, 1980

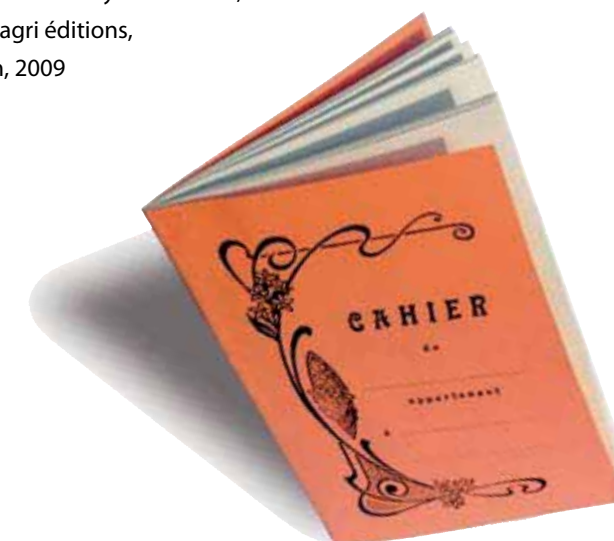
SITE WEB : www.prosolva.org

TROLLAT A.-F. ET MASSON C. dir, *La formation individualisée. Conférence de consensus*.

Collectif de Gilly-les-Cîteaux,

Educagri éditions,

Dijon, 2009



Partie 2

Fiches pratiques

Les difficultés scolaires

Une situation ordinaire

Patrick Mayen (AgroSup Dijon, EDUTER Recherche)

58



Il n'existe pas de définition « scientifique » ni même de définition « pratique et professionnelle » assurée de ce qu'est la difficulté scolaire. Dans les lignes qui suivent, nous nous appuyons donc exclusivement sur ce que les initiatives mises en œuvre dans ces établissements « comme les autres » apportent à notre compréhension de ce que sont les difficultés scolaires et certains moyens de les affronter.

Ce que l'on sait, c'est que le fait que des élèves éprouvent des difficultés avec les apprentissages, est à considérer, non pas comme une anomalie, une aberration provisoire qui pourraient être éradiquée définitivement. Les difficultés d'apprentissage et de comportement à l'école et avec l'école sont des événements qui font partie de l'ordinaire, qui reviennent chaque année, qui menacent chaque élève, plus ou moins, qui demandent donc la mise en place d'organisations et de pratiques de métier nouvelles. Nouvelles, non pas parce que les difficultés seraient nouvelles, mais parce qu'on les considère encore trop comme des faits exceptionnels et marginaux qui n'exigeraient pas de les faire entrer dans le noyau dur du métier, l'« orientation » se chargeant de régler le problème. Il existe un grand nombre de difficultés

de natures différentes et d'origines différentes et, le plus souvent une difficulté ne va pas seule. Les difficultés ont tendance à se présenter groupées, l'une engendrant l'autre, elles se renforcent mutuellement ; les plus visibles ne sont parfois pas les plus sérieuses, la prise en charge de l'une met en évidence les autres et il arrive même qu'en s'attaquant à une difficulté on en découvre (voire on en provoque) d'autres.

Heureusement, ça marche aussi dans l'autre sens, comme le montrent les actions présentées ici. La simple prise en charge d'une difficulté d'un certain type en fait disparaître d'autres.

Ce qui est sûr, c'est que les difficultés rendent les choses difficiles. Les difficultés que les élèves éprouvent avec les activités et les pratiques qui leurs sont proposées causent des difficultés aux professeurs et aux autres acteurs de l'établissement. Mais on doit bien faire le constat que les difficultés des élèves sont aussi les difficultés provoquées et entretenues par certaines formes et contraintes institutionnelles, organisationnelles, pratiques et habitudes dont la nécessité n'est pas toujours avérée. C'est en tous les cas ce que montrent beaucoup d'actions mises en place.

59

Un des constats les plus frappants des travaux présentés ici, tient à ce que les difficultés dites comportementales (inattention, absentéisme, absence de travail, décrochage, etc.) sont, en fait, considérées comme des difficultés susceptibles d'être résolues de manière indirecte. L'hypothèse, pas toujours explicite, est bien qu'elles sont pour partie les conséquences d'autres difficultés que nous pouvons qualifier comme des difficultés d'apprentissage, celles qui engendrent sentiments de dévalorisation, d'insécurité, de manque de confiance, d'échec, d'inutilité de l'effort, qui provoquent désintérêt, rejet.

Ce sont les difficultés d'apprentissage qui sont l'objet concret des initiatives qui sont prises. Celles-ci passent par des organisations plus individualisées, par des dispositifs de soutien, par des transformations des formes et pratiques « trop scolaires ».

L'une des leçons que l'on peut tirer de ces actions et de leur bilan, c'est qu'au commencement n'est pas la difficulté. Au commencement, il y a ce qui est à apprendre, les formes d'activités proposées aux élèves, l'organisation et les pratiques qui les encadrent. C'est avec ça que les élèves éprouvent des difficultés, avec des capacités et des connaissances, des activités à réaliser aussi diverses que fixer son attention, identifier les termes d'un problème, relire un texte, apprendre pour restituer à l'écrit, etc. C'est dans ce cadre qu'ils ne parviennent pas à se mettre en activité, pas à trouver les ressources pour réaliser les activités qui déboucheraient sur des apprentissages réussis. Dans cette perspective, on pourrait dire que les difficultés scolaires sont d'abord des activités dans lesquelles les élèves ne parviennent pas à s'engager, qu'ils cherchent à mener, mais qui sont en dehors de ce que nous pouvons appeler leur zone d'apprentissage, c'est à dire ce qu'ils sont capables d'apprendre à ce moment-là et dans la situation qui leur est faite.

Les actions de ce document montrent que les capacités qui leur font défaut sont de types dif-

férents : ce sont les pré-requis, c'est à dire les connaissances et capacités qui sont nécessaires pour acquérir les nouvelles connaissances et capacités proposées par le programme. Mais ce sont aussi les « outils » de base : lire et écrire, notamment, « lire et écrire » en effet ne sont pas seulement les savoirs et capacités d'un domaine qui serait le français ou l'expression orale et écrite, ce sont aussi les outils indispensables pour participer et réussir dans toutes les activités scolaires puisque la plupart de ces dernières sont documentées. Ce sont encore ce qu'on appelle les méthodes : prendre des notes, organiser son attention, apprendre et mémoriser, s'entraîner, lire des consignes, identifier ce qu'on a compris et ce qui reste confus pour pouvoir poser une question ou demander de l'aide. Ce sont encore ces capacités qui permettent de mettre en relation un cours et des exercices, un cours avec un autre, une notion avec des situations et des pratiques. Pour les élèves en difficulté, l'école est vécue comme une succession discontinue de moments sans liens. Ils ne se repèrent pas dans les enseignements et par conséquent pas dans leurs apprentissages.

Les initiatives prises et présentées dans ce document montrent que les acteurs ont pris les choses en main à partir de leur métier. Le métier d'enseignement consiste à agir pour construire et assurer les conditions pour que des personnes puissent apprendre certaines choses. C'est le cœur du métier et c'est ce cœur de métier qui est, en quelque sorte, réinvesti dans ces initiatives : on s'y intéresse à nouveau de près à ce que les élèves apprennent, à ce qu'ils sont capables ou non d'apprendre, et l'on cherche à trouver, à ajuster, à inventer des modalités, organisationnelles et pédagogiques pour y parvenir. Dans cette direction, les difficultés éducatives ne relèvent ainsi pas seulement de l'éducatif, elles relèvent de l'enseignement, de son organisation et de ses pratiques.

On peut dire que les initiatives prises ici soulèvent souvent des montagnes : trouver des moyens est peut-être le premier effort. Il est intéressant de

pointer la diversité des solutions inventées par les responsables des projets.

Le deuxième effort est d'un type très différent, il consiste à sortir des habitudes et des formes habituelles que l'on a tendance à considérer comme immuables, tellement ancrées dans les murs, les organisations et les pratiques, qu'elles paraissent naturelles et donc impossibles à bouger. Ou plus exactement, il ne vient pas à l'idée de les changer.

De ce point de vue, les initiatives qui sont rapportées montrent que de nombreuses habitudes encombrant les esprits et empêchent d'agir. Elles montrent aussi que, dès lors qu'on essaie, ces changements, tout petits ou massifs, n'étaient pas très risqués. Ils s'avèrent en outre souvent très productifs : changer la durée de l'heure, faire de la classe de maths un atelier, dédier une salle à une classe, ouvrir le conseil de classe...

Si l'on revient à présent sur les difficultés, un point devrait frapper tout lecteur : la plupart des fiches concernent des difficultés éprouvées par les élèves avec l'usage de la langue française » et avec les mathématiques. Le qualificatif « usage de la langue française » désigne des choses différentes, mais on doit s'interroger sur le fait que, au sein d'un système d'enseignement professionnel, les difficultés qui concentrent les problèmes et les efforts portent toutes sur ce qui relève de l'enseignement général et, parfois même, des capacités de base pour lire ou écrire des documents de portée vitale. Les matières générales sont le talon d'Achille des formations professionnelles. Ce sont elles qui concentrent (et engendrent) le plus de difficultés et demandent les plus gros efforts en soutien.

Comment ces connaissances et capacités pourraient-elles être présentées, enseignées, apprises, dans quelles conditions qui différencieraient de celles qui ont échoué à en assurer la construction et le développement ? Ces fiches, malgré leur ambition, ne prétendent agir que dans le cadre d'un système plus vaste. Cela mérite d'être repensé.

Les initiatives rapportées montrent que les changements introduits s'avèrent souvent très productifs : changer la durée de l'heure, transformer la classe de maths en atelier, ouvrir le conseil de classe...



Toutefois, les fiches proposent quelques pistes de réflexion : tout d'abord, certaines d'entre elles consacrées aux pratiques pédagogiques montrent comment on peut transformer certaines organisations en « ateliers ». Ensuite, une grande partie des organisations individualisées mettent en évidence des effets constants : les élèves sont plus longtemps et plus profondément en activité, ils réalisent concrètement des activités à forte dominante intellectuelle, ils ont des « outils » et des boîtes à outils à disposition. Je renvoie ici le lecteur aux premières actions du document regroupées sous l'intitulé « pratiques pédagogiques ».

On redécouvre ainsi que les élèves n'ont pas nécessairement envie de ne rien faire, mais qu'au contraire, ils ont envie de faire quelque chose à condition que cela entre dans leurs capacités, et à condition qu'ils puissent s'y repérer et y trouver un sens. Ils n'ont surtout pas envie de retrouver les contenus et les formes scolaires et apprécient tout ce qui s'en distingue.

Nous terminerons par une série de remarques importantes pour les lecteurs qui souhaiteraient se lancer dans des initiatives de même type.

Nous n'avons pas utilisé le mot innovation et nous lui avons préféré le mot initiative, non pas pour en réduire la portée, mais pour signifier que les initiatives sont du pouvoir des établissements comme les autres et des agents, enseignants et non enseignants, comme les autres. Les initiatives mises en place n'ont pas le caractère extraordinaire à quoi ressemblent parfois les innovations présentées comme des modèles. Pourtant elles sont ambitieuses, introduisent des modifications profondes, sont « outillées ».

Elles ne sont pas non plus « marginales » ou farfelues ou encore « en dehors des clous ». Dans tous les cas, c'est une exigence accrue pour la réussite des apprentissages qui est en œuvre. D'ailleurs, comme nous venons de le dire, les élèves sont mis en activité autrement, plus longtemps et plu-

tôt mieux, les résultats sont souvent au rendez-vous.

L'évaluation est un des aspects les plus présents. Comme nous le soulignons plus loin, l'école est un monde dans lequel l'évaluation-jugement est permanente et, pour les élèves en difficulté, quels que soient les modalités et les objets d'évaluation, ils ne débouchent jamais sur rien de bon pour eux. Or, presque toutes les initiatives s'attaquent, de manière plus ou moins directe et massive à ce fléau : bilans et positionnements cherchent à identifier pour remédier, des expériences d'évaluation formative sont mises en place, plus transparentes aux élèves eux-mêmes et on voit même s'ouvrir un conseil de classe à la présence participante des élèves.

Dernier point : les enseignants et les personnels éducatifs sont aujourd'hui souvent perçus comme des professionnels qui se présentent « dans la plainte » : les élèves ont changé, les difficultés sociales, psychologiques font irruption dans les établissements et empêchent d'enseigner. Ces difficultés ne peuvent trouver de solutions. Or, dans ces initiatives, ceux qui se sont engagés expriment aussi, en acte, leur refus du fatalisme. Ils ont suffisamment cru qu'il était possible de faire quelque chose pour s'y mettre. Ils ont aussi fait avec les moyens du bord, bénéficiant parfois d'opportunités. Ils se sont aussi jetés à l'eau, acceptant d'agir comme ils pensaient bon de le faire, recourant à des ressources internes ou externes, essayant, ajustant. Ils n'ont pas attendu que les ressources ou les expertises parfaites, les conditions idéales soient réunies. Ils ont essayé. De ce point de vue, les lecteurs apprendront autant des bilans et analyses, des freins et des échecs rencontrés que des atouts et conditions de réussite. Les initiatives composent des formes d'action partielles, hésitantes, pleines d'insuffisances, mais elles ont produit beaucoup d'effets, satisfaisants, parfois inattendus. En tout cas, elles ouvrent un avenir.

Les fiches pratiques

Le réseau national Insertion a mis en place en 2008, un groupe de travail, sur l'aide individualisée des apprenants en difficulté, qui s'est attaché à :

- définir la notion de « difficulté scolaire » afin de circonscrire et de délimiter le terrain à investir.
- préciser les objectifs opérationnels du projet : « réaliser un guide composé de fiches actions pour aider les établissements à mettre en place des dispositifs d'accompagnement individualisés, destinés aux jeunes en difficulté face aux compétences de base ».

Deux recensements d'actions par les membres du réseau ont été nécessaires pour recueillir une quinzaine d'actions dans 6 régions (Pays-de-la-Loire, Nord Pas-de-Calais, Poitou-Charentes, Rhône-Alpes, Corse et PACA).

Ces dispositifs ont été analysés grâce à des grilles de lecture. La formalisation permet la comparaison entre les différentes actions et représente une aide à l'utilisation et la compréhension de ces actions pour les équipes éducatives.

Ces actions sont classées en 3 blocs, sachant que des actions décrivant des dispositifs comme le réseau Dyslexie de l'ENFA, ou des actions de portée régionale, comme en Limousin et en Picardie, ainsi que des dispositifs européens complètent les fiches présentées, dans un quatrième bloc.

- BLOC 1 : pratiques pédagogiques
- BLOC 2 : Soutien scolaire
- BLOC 3 : Organisation de l'établissement
- BLOC 4 : Dispositifs (régionaux, nationaux, européens)

Grâce à la collaboration avec SupAgro Florac et AgroSup Dijon EDUTER, les fiches sont complétées par des analyses du dispositif et des ressources liées au thème des actions.

Enfin, l'inspection de l'enseignement agricole a participé aux travaux du groupe et a suivi la réalisation des fiches pratiques et du guide.

Ces fiches ne sont pas destinées à être transposées directement comme des modèles, mais sont analysées et commentées de façon à être adaptées dans leur totalité, en partie ou comme amorce d'une réflexion collective dans le cadre des situations particulières et des contextes locaux des établissements.

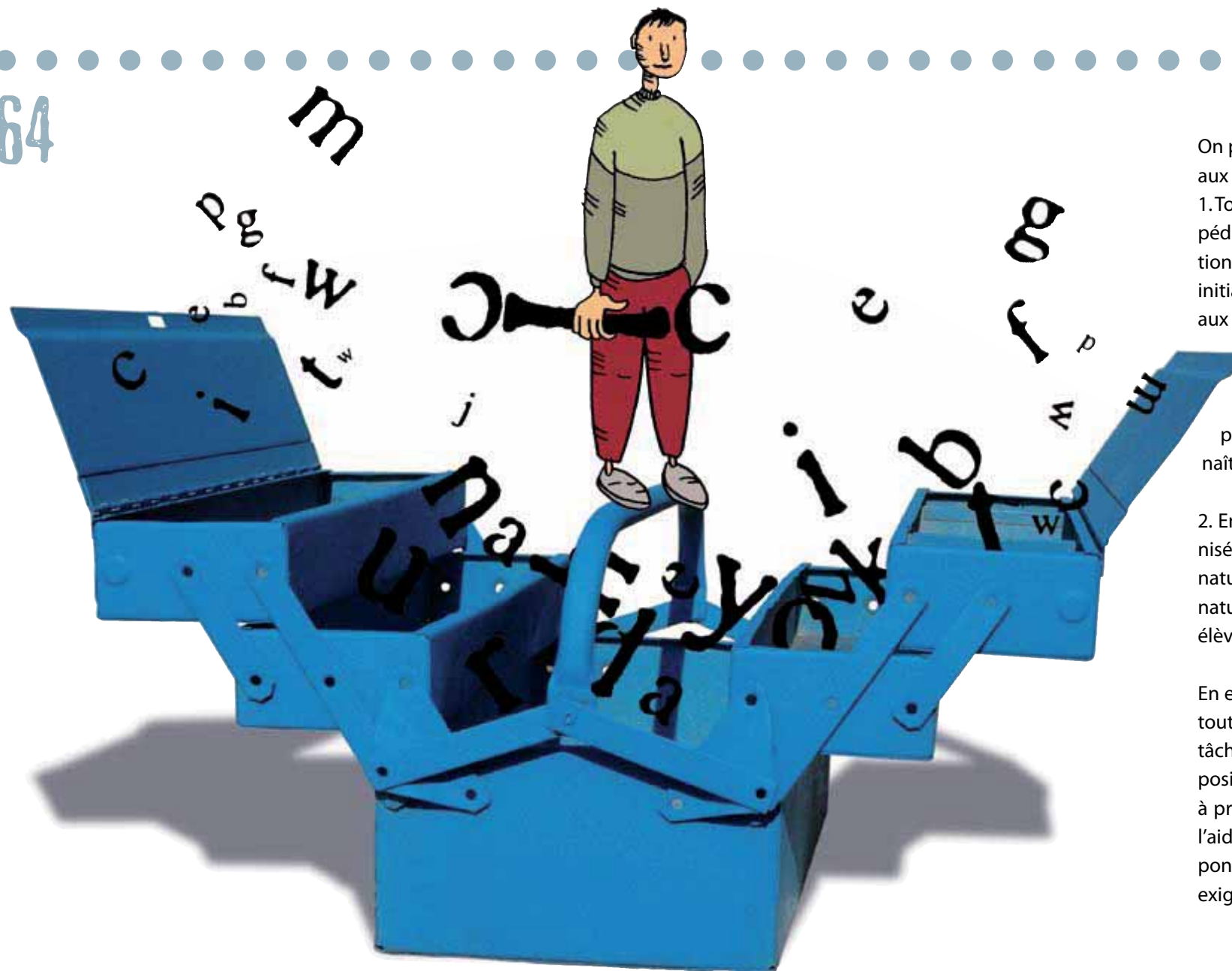
Le guide doit permettre à des équipes éducatives, de mettre en place de nouveaux dispositifs d'aide individualisée, pour des apprenants ayant des difficultés concernant les compétences de base, en s'inspirant des actions présentées et analysées.



Le lycée, un atelier des apprentissages

Patrick Mayen (AgroSup Dijon, EDUTER Recherche)

64



65

On peut relever cinq caractéristiques communes aux actions de ce premier bloc :

1. Tout d'abord elles ne sont jamais exclusivement pédagogiques. Même lorsqu'elles sont à l'instigation d'un seul enseignant, elles engagent des initiatives organisationnelles : ici une salle dédiée aux mathématiques, là un allongement des séquences de cours et une organisation à deux professeurs ou encore une mise en place de module organisé pour une compétence et pour des publics différents (reconnaitre des végétaux).

2. Ensuite, les activités pédagogiques sont organisées sous forme d'ateliers ce qui transforme la nature de la situation scolaire mais plus encore la nature, la quantité et la qualité des activités des élèves.

En effet, atelier prend un sens bien précis : avant tout, les élèves sont mis au travail. Chacun a une tâche à réaliser, des outils et des ressources à disposition, il y a un espace délimité, quelque chose à produire, les apprenants peuvent compter sur l'aide des autres. Chacun est autonome et responsable de ce qu'il a à faire. Les attentes sont exigeantes.

Dire que chacun est au travail n'est pas une image. Ce qui frappe, c'est à quel point les conditions conçues par les enseignants conduisent à optimiser le temps et aboutissent à faire travailler beaucoup plus chaque élève, si l'on veut bien admettre que la quantité et la qualité des activités ne se mesurent pas au temps passé à être physiquement en classe. De nombreux travaux ont montré que, pour une heure de cours, les activités effectivement déployées par les élèves sont peu variées, d'une part, mais surtout, ne représentent parfois que quelques minutes d'activités effectives utiles pour l'apprentissage. L'apprentissage du langage oral pour les jeunes enfants ou encore de la conversation en langue étrangère sont deux exemples parlants à cet égard puisqu'on peut estimer à quelques minutes par jour le temps effectivement consacré à parler par chaque élève en classe de grande maternelle ou en cours préparatoire.

En mathématiques, par exemple, il est probable que le temps passé à « fréquenter activement » les mathématiques ne correspond pas souvent à la durée du cours, notamment pour les élèves les plus en difficulté qui ne peuvent pas être actifs alors même qu'ils n'ont pas les moyens de par-

ticiper (et pas seulement de « suivre ») au cours en train de se dérouler puisqu'ils ne possèdent pas les pré-requis nécessaires pour écouter, diriger leur attention, comprendre même ce qui est énoncé ou ce qui est à faire. Les activités mathématiques sont alors, littéralement empêchées. Dans une certaine mesure, ne restent alors que les activités négatives, recherche de compréhension, sentiment de l'échec ou de l'impossibilité d'apprendre, ressentiment envers soi-même et l'école, dispersion vers d'autres activités plus satisfaisantes et beaucoup moins scolaires.

A l'opposé, les ateliers proposés dans les quatre actions présentées ici ont toutes les formes d'un atelier de travail. Ce point est important au sein d'un système d'enseignement professionnel dans lequel les élèves, apprentis et stagiaires, s'attendent à être mis en activité. Enfin, il faut insister sur le fait que cette forme d'atelier ne signifie en rien un abandon des ambitions de transmission de savoirs, y compris disciplinaires, comme en attestent les ateliers mathématiques.

Toutefois, leur fonctionnement n'est possible que parce que chaque apprenant se voit confier des activités qui entrent dans ce qu'il est capable de faire et dans ce qu'il est capable d'apprendre. Ce qui suppose, d'une part, qu'il ait pu évaluer l'état de ses capacités pour chacune des tâches à réaliser, qu'il comprenne comment il peut progresser, d'autre part qu'il puisse disposer de ressources (documents ou aides des autres) et enfin que le professeur reste présent pour intervenir là où un apprentissage ne peut pas se réaliser sans aide didactique.

3. Les enseignants ont opéré un décalage dans leurs modes d'intervention. On peut dire qu'ils réalisent plusieurs fonctions : celle de conception et de mise en place des conditions d'apprentissage dans lesquelles ils auront à intervenir « en second plan ». Celle de transmission qu'ils répartissent entre leurs propres interventions en fonction de l'état des apprentissages des élèves, et un ensemble de ressources dans lesquelles les

savoirs sont proposés, celle d'aide aux apprentissages ensuite. En ce sens, leurs interventions dépassent la seule fonction de transmission pour prendre une valeur pédagogique précise. Enfin, ils se donnent une fonction d'explication et de formation aux nouvelles formes de travail qu'ils mettent en place. Il faut en effet, consacrer beaucoup de temps et d'explications pour que les élèves comprennent et s'approprient le dispositif et ses outils afin de pouvoir, ensuite, en tirer un grand profit.

4. Dernier point, que nous retrouverons dans les autres blocs, un certain nombre d'éléments souvent considérés comme immuables dans l'univers scolaire, sont mis en question et remplacés : consacrer une salle à une discipline, transformer la classe de maths ou la séquence d'EPS en atelier, allonger la durée de « l'heure de cours », faire cours à deux en se distribuant le travail, faire de l'évaluation un instrument pour les élèves...

5. Ce qui reste le plus étonnant dans tout cela (mais qui est pourtant un aboutissement des plus logiques si l'on y réfléchit), c'est que ces initiatives conduisent chaque élève à travailler bien davantage, et à y trouver, de surcroît, beaucoup plus de satisfaction. On tend à sous-estimer l'intérêt que la plupart des personnes, y compris des jeunes adultes, trouvent à s'engager dans des activités cohérentes et à y maintenir attention et effort. Il faut que ces activités soient à leur portée, mais comportent aussi juste ce qu'il faut de défis pour les amener à aller au-delà de ce qu'ils savaient faire jusque-là. Lorsque les activités proposées s'écartent des formats figés des formes scolaires, on constate que les élèves éprouvent moins de difficultés... scolaires.

Dans les expériences réalisées ici, les élèves sont mis en situation d'avoir à déployer leur intelligence, leurs capacités, leur autonomie et leur responsabilité de manière pratique et concrète, en se servant d'outils et de documents, en aidant ou en se faisant aider, en estimant le résultat de leur action et le niveau de leurs connaissances et

compétences. Les effets de tout cela ? Seulement un accroissement de la motivation, une réduction

des problèmes de comportement et une amélioration des résultats...

Ressources et bibliographie

1001 ESCALES SUR LA MER DES HISTOIRES. PATRICK MICHEL – Collectif Alpha – 2001-Bruelles

AUDOUIN NADOT. *Motiver remotiver. Des pratiques innovantes de l'école au lycée.*

BASE DE RESSOURCES ÉDUCATIVES MULTIMÉDIA (BDER du CNERTA) <http://www.bder.chlorofil.fr/>

COMPTER. Un référentiel de mathématiques et un outil de formation. Ed. Nathan

DU PRIMAIRE À LA TERMINALE, DES MILLIERS DE RESSOURCES GRATUITES <http://lamaisondesenseignants.com/>

DVD RÉALISÉ PAR L'ENESAD : *Un par cours, tous en classe*, Ed. Educagri-Editions

Pratiques pédagogiques et situations pouvant redonner confiance aux élèves.

ECHANGE DE RESSOURCES SCÉNARISÉES (ERSCE – EDUTER) <http://www.ersce.chlorofil.fr/>

INITIATIVES. N° 2, 2000 « Mettre en œuvre des actions interdisciplinaires ».

LE NOUVEAU LETTRIS. Outil de positionnement/évaluation Ed. Nathan

MAHIEU PIERRE. *Travailler en équipe*. Hachette Education, 2000

MISE À DISPOSITION D'OUTILS (MADO- CNPR) <http://www.cnpr.educagri.fr/partenaires/mado/sommado.htm>

MONDE DE L'ÉDUCATION, « Confiance en soi, clé de la réussite ». Dossier spécial, sept 2006

OBJECTIF LIRE. DOMINIQUE SADRI-FAURE - Hachette Education, 1995

PARTAGE DE CONNAISSANCES ET DE RESSOURCES ENTRE ENSEIGNANTS <http://lewebpedagogique.com/le-blog/2009/03/13/coaching-en-ligne/>

REFERENTIELS ET OUTILS D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES DE BASE. Téléchargeable sur le site de l'ANLCI : www.anlci.gouv.fr

REPE (RESSOURCES ET PRATIQUES ÉDUCATIVES, bases d'informations en ligne) <http://www.chlorofil.fr/pratiques-educatives/fiches-educatives/repe.html>

SITE DE RESSOURCES GRATUITES, conçu par deux orthopédagogues québécois dans le but d'aider les élèves en difficulté

<http://www.cursus.edu/?module=directory&uid=943>

SITE SUR LA PÉDAGOGIE et les sciences de l'éducation avec des ressources gratuites téléchargeables

<http://www.editions-retz.com/home.html>



L'action

Au début de chaque chapitre, l'élève reçoit le plan avec le contenu des fiches (distingues par des couleurs et des logos différents). Il prend connaissance du calendrier des dates des tests et contrôles. Il organise ensuite son travail à partir des fiches outils.

Les outils

Les fiches de maths se déclinent autour de 3 parties pour chaque chapitre :

- Fiches de pré-acquis et de pré-requis.

Objectif : Je fais le point sur ce que je connais déjà ou sur ce qui est indispensable dans le chapitre

- Fiches de cours et de travail en fonction des fiches de pré-acquis.

Objectif : J'apprends et je découvre de nouvelles notions.

Comme c'est souvent le cas en Bac Pro, lorsque les élèves ont eu des parcours scolaires très différents, sont d'âges très étalés et/ou de niveaux de connaissances très variés, l'élève, après un bilan des acquis précis, peut choisir de tout reprendre pour, ensuite, mieux comprendre une nouvelle notion ou de commencer directement par une nouvelle notion et ensuite aller plus loin. En Bac Techno, les fiches de travail vont d'abord permettre de comprendre et aider à acquérir le cours puis le contenu se complexifie pour solliciter les nouvelles connaissances

- Fiches de corrigés et de tests.

Objectif : J'apprends à mévaluer

Les fiches de corrigés permettent une autocorrection des fiches de travail : c'est un moment important de la méthode où l'élève doit être actif et apprend à repérer ses erreurs pour les comprendre et ne pas les renouveler.

Les fiches tests : ce ne sont pas des contrôles notés mais des autoévaluations afin que chacun fasse le point de sa progression et remédie à ses points faibles avant le contrôle de fin de chapitre.

Les points-clés

L'enseignante qui a longuement expliqué « la méthode » aux élèves, est « dégagée » de cours au tableau et devient disponible pour l'observation des élèves.

A partir du cadre, l'élève organise son temps et son travail à son rythme. Il progresse avec l'aide du professeur, de ses camarades, des manuels mis à sa disposition, des fiches d'aide du casier à outils, des jeux construits pour lui, des sites trouvés sur Internet. Il prend conscience des moments où il doit être seul et ceux où il a le droit et le devoir de se faire aider.

Le professeur intervient à la demande de l'élève pour un simple détail ou pour un cours pratiquement particulier ! Il lui arrive de ne pas intervenir du tout !

L'entraide est un des points-clés de la méthode. Il ne s'agit pas de laisser les élèves face à leurs fiches mais bien au contraire de leur permettre de travailler ensemble, de confronter leur point de vue. L'enseignante favorise les explications entre élèves. C'est un moment important où l'élève devenu un temps « maître », comprend s'il a bien compris ou pas ce qu'il doit ensuite retransmettre.

Mais lorsque le besoin s'en fait sentir, l'enseignant « reprend la main » pour des explications à toute la classe ou à un groupe plus en difficulté.

Des entretiens de mise au point ou de conseils peuvent être réalisés pendant les heures de cours.

Un bilan individuel est réalisé au moins 2 fois par an pendant les cours pour un réajustement du travail, la correction des fiches, l'organisation des classeurs, la progression et des modalités à mettre en place pour pouvoir progresser.

La salle de maths constitue une unité de lieu primordiale où sont rassemblés le casier à outils, les manuels scolaires, des ordinateurs reliés au réseau du lycée. Les élèves se rendent dans cette salle pour leurs cours de maths. Ils comprennent que ce lieu est dédié à la précision et à la rigueur du langage et qu'en rentrant dans cette salle, ils enfilent leur « habit de maths » !

Valorisation de l'action : un DVD réalisé par l'ENESAD « un par cours, tous en classe » voir ressources.

LEGTA
Saint-Genis
Laval
Porteur
de projet :
Jacqueline Salesse
enseignante
en mathématiques
Bénéficiaires :
Elèves Bac Pro
et Bac Techno

Les leviers

Une grande motivation de l'enseignante
Une adhésion des élèves (vote de reconduction de la méthode au début de la 2^e année du cycle)
L'aménagement de la salle de mathématiques (raccordement au réseau et achat de postes informatiques sur un budget Conseil régional)

Les freins

Au départ, pas d'aménagement de la salle de maths : l'absence d'unité de lieu est un frein à la mise en place de la méthode.

Les Objectifs

- Mettre en place des outils permettant, dans le cadre de la salle de classe, de rendre chaque élève autonome, de lui permettre de travailler à son rythme et d'individualiser l'aide au bénéfice des élèves, notamment de ceux qui sont le plus en difficulté.

- Réconcilier les élèves avec la discipline, les rendre plus actifs.

Le contexte

Cette action répond au besoin et à la volonté de l'enseignante de faire évoluer sa pratique professionnelle. Elle fait suite à un stage de mathématiques qui a fait écho au questionnement de l'enseignante en mathématiques sur la façon d'individualiser l'enseignement et de rendre les élèves autonomes à « l'intérieur » d'un cours.

Il lui apparaît que le travail à partir de fiches dont le contenu s'adapte au rythme, au niveau et aux difficultés de chaque élève est un bon moyen de répondre à son désir d'individualisation sans que cela repose sur des théories reconnues.



Etre solidaire en classe

pour ne plus être solitaire !

69



Bilan & perspectives

Le bilan pour les actions écoulées est positif (méthode mise en place depuis 2000) et l'enseignante continue à appliquer cette méthode. Les élèves s'impliquent, s'adaptent très rapidement et disent apprécier l'autonomie et l'individualisation.

Les conditions de la réussite

La démarche proposée par ce dispositif favorise un engagement de l'apprenant dans le processus de construction de ses connaissances. Le fait d'avoir en charge la gestion de son temps et de sa progression constitue une voie de responsabilisation.



Il permet en outre d'individualiser les apprentissages en permettant une adaptation du rythme à celui de chacun des élèves. Il est susceptible de participer au développement de l'estime de soi des élèves et participe ainsi à leur réussite.

Toutefois, cette démarche implique également un suivi particulièrement attentif de la part de l'enseignant afin de prévenir un éventuel renforcement de l'hétérogénéité du groupe classe. Ainsi, il semble nécessaire de prévoir de régulières phases de bilan destinées à mutualiser les savoirs. Une dérive potentielle consisterait en un glissement vers une individualisation trop poussée entraînant une perte de la dimension sociale du constructivisme qui, le cas échéant, s'avérerait contre-productif par rapport aux objectifs initialement poursuivis.

Le regard d'un chercheur

Trois choses dans ce projet :

1. le dispositif est très rigoureux, exige beaucoup des élèves et ne fait aucune concession à l'approche disciplinaire : on est en mathématiques, on fait des mathématiques, on parle mathématiques. Pourtant les élèves adhèrent et travaillent.
2. On est dans un atelier et non pas dans la classe : une salle spécialisée, des outils, des boîtes à outils, chacun au travail selon ses capacités, chacun sait ce qu'il a à faire, de l'entraide, des exigences et la présence compétente du professeur.
3. Contrairement au temps « de cours » il semble que chaque élève fasse ici une heure de maths par heure, actif par obligation mais aussi actif dans le travail et l'apprentissage parce que ce que chacun doit faire et apprendre correspond à ce qu'il est capable de faire et d'apprendre.



L'action

Les points-clés Une évaluation formative systématique où chacune des compétences abordées sera évaluée, selon un codage de 1 à 4 à travers chaque situation et/ou séquence d'apprentissage donc à chaque cours.

- Niveau + 1 : les objectifs sont atteints, voir dépassés, l'élève réussi sa tâche 5 fois sur 5. Il peut poursuivre sa progression et/ou se mettre en situation de tutorat
- Niveau 1 : idem niveau +1 avec un niveau de réussite de 4 sur 5
- Niveau 2 : les objectifs sont partiellement atteints avec une réussite de 3 sur 5. Une remédiation est nécessaire et sera réalisée par l'élève seul à travers des fiches de travail.
- Niveau 3 : les objectifs ne sont pas atteints avec une réussite de 2 sur 5. La remédiation est envisagée sous la forme d'un tutorat élève-élève.
- Niveau 4 : les objectifs ne sont pas atteints avec un taux de réussite de 0 à 1 fois sur 5. La remédiation est envisagée sous la forme d'un tutorat élève-enseignant.

La remédiation peut se faire dès la fin de la situation d'apprentissage ou peut faire l'objet d'une séance entière d'éducation physique et sportive. Un double codage est souvent mis en place par l'élève et l'enseignant suivant des critères très simples

Les outils

L'enseignant a utilisé différents médias pour la transmission des consignes, de grandes affiches « écrites et parfois dessinées » (Peu de textes : titre, consignes, objectif, critères de réussite simples et macroscopiques). Les élèves et leur professeur prennent aussi le temps de lire les affiches, et parfois une démonstration d'élève peut arriver plus tard. L'enseignant n'est pas en mesure dans l'immédiat de pouvoir les reproduire pour être utilisables et diffusées.

L'objectif est de simplement de trouver des solutions pédagogiques dans le cadre d'un cours. Le professeur peut simplement constater que tous les jeunes ont réalisé des progrès, et se sont « transformés » dans les différentes activités physiques et sportives

Il n'existe pas de données chiffrées, ni de comparaison avec un groupe témoin, dans la mesure où il ne s'agit pas de démontrer l'efficacité de la démarche.

*LPH de Montravel (42)
Alain Essertel
Enseignant EPS,
professeur principal
en CAPA1 (en 2008-2009
au LEGTA de Montbrison)
Bénéficiaires :
Elèves en CAPA production*

Le contexte

Dans ces classes de CAPA, tous les élèves sont en difficulté, voire en échec depuis longtemps. L'enseignant d'EPS, professeur principal en CAPA 1, pour rompre avec l'évaluation normative traditionnelle, inadaptée et génératrice d'échec, a mis en place, dans le cadre des séquences d'EPS, une nouvelle méthodologie d'évaluation.



Il s'agit de mettre en avant, « l'évaluation formative » et la « pédagogie différenciée » qui en découlent.

Les leviers

- Bonne adhésion et maîtrise de la démarche par les élèves
- Très vite l'élève prend conscience des progrès.
- Le rythme d'apprentissage de chacun est respecté, chacun va se fixer des objectifs à sa portée

Les freins

- Type d'évaluation qui existe uniquement en EPS, donc assez coûteuse en temps en début de formation, une démarche généralisée par l'équipe enseignante serait plus rationnelle.
- Difficile de rompre avec l'utilisation exclusive d'une évaluation normative.

Chacun écrit sa partition de notes en EPS

71

Les Objectifs

Donner un sens à l'évaluation pour réussir en EPS
Gérer l'hétérogénéité des CAPA
Rompre avec l'évaluation normative traditionnelle

Bilan & perspectives

Après une période d'adaptation, les élèves maîtrisent la démarche, la comprennent et sont demandeurs de ce type d'évaluation. « Monsieur, j'ai la moyenne ? » disparaît au profit de « J'ai le codage 1, je peux alors aider.. »

Tous les élèves sont gagnants, de par la différenciation pédagogique induite par ce type d'évaluation, mais également à travers la notion de tutorat qui permet la progression des représentations des élèves tuteurs lorsqu'ils doivent expliquer aux autres, les aider et les évaluer

Il serait important de pouvoir généraliser ce type d'évaluation pour l'ensemble des matières et à terme imaginer un bulletin scolaire CAPA différent.



Les conditions de la réussite

Le dispositif présenté par cette fiche se base sur la coopération entre élèves sur le principe du tutorat. Il s'agit, dans cette dimension, d'une approche de l'enseignement par les pairs dont les bénéficiaires, aussi bien pour les élèves-apprenants que pour les élèves-enseignants, ont été mis en évidence depuis de nombreuses années par différentes études en éducation, en psychologie et en sociologie.

Toutefois, il apparaît que cette démarche ne peut constituer une fin en soi dans le sens où elle ne peut s'appliquer à l'ensemble des tâches abordées en EPS. En effet, elle trouve ses limites dans la difficulté de définir précisément et a priori, les étapes dans la décomposition d'un geste pour certains agrès. Le jugement d'un « expert », que l'enseignant continue à représenter, reste indispensable pour les questions de forme.

De plus, s'il est louable de chercher à faire évoluer ses pratiques d'évaluation, pratiques qui font partie intégrante du processus d'enseignement/apprentissage, cette innovation ne doit pas pour autant éluder la question de la nécessaire évolution, en parallèle, des pratiques pédagogiques elles-mêmes. Il y aurait alors un risque de divergence du point de vue des objectifs en terme d'acquisitions.

Enfin, nous mettons en garde contre une approche « théorisante » susceptible de générer ou d'accentuer un clivage en fonction des capacités d'abstraction des apprenants (ceux ayant une capacité à lire et transposer versus ceux rencontrant des difficultés dans ce type d'activité).

Le regard d'un chercheur

L'école, c'est l'évaluation. L'évaluation partout et pour tout est, pour la grande majorité des élèves, opaque, non maîtrisable, entièrement dans les mains des enseignants, et enfin, conçue comme le point final d'une séquence et non pas comme le début d'un complément d'apprentissage pour atteindre les objectifs visés.

L'action va à l'encontre de tout cela et vise à redonner la main aux élèves : l'évaluation peut être formative, elle sert à faire le point sur son niveau, elle débouche sur des séquences de « formation » à chacun selon son niveau de capacité.



L'action

En début d'année, les enseignants organisent des binômes et développent des projets concrets sur lesquels se positionneront les apprentissages attendus dans le cadre des programmes.

L'emploi du temps de la classe est organisé de manière à favoriser les séquences pluridisciplinaires sur des plages horaires longues. La présence de deux adultes (souvent deux enseignants, mais aussi parfois le soutien de personnels d'éducation) favorise le suivi individualisé et l'accompagnement des élèves en difficulté pour une meilleure compréhension (explication de consignes, soutien, attention renforcée pour un élève). Un des deux adultes est toujours disponible pour réagir par rapport aux difficultés rencontrées, ce qui permet de prévenir le décrochage.

Les pratiques pédagogiques employées tendent à valoriser les élèves pour une nouvelle estime de soi (pédagogies de la réussite, évaluation formative et mise en valeur des progrès) et privilégient le travail de groupe (socialisation)

Les enseignants développent une culture du travail collectif qui favorise la cohérence éducative (échanges de pratiques, discours communs, connaissance commune des problèmes par l'équipe, décisions collectives, règles partagées). Une réunion de concertation a lieu en fin de semaine où sont abordés les problèmes de la semaine ainsi que l'organisation pédagogique à venir (projets) Les décisions importantes (sanctions) sont prises collectivement pour une meilleure prise en charge éducative.

Les points-clés

Le choix de nouvelles pratiques pédagogiques (démarche de projet et pratiques pluridisciplinaires) nécessite coopération et entraîne la création d'une culture d'équipe (échanges, projets communs, organisation concertée). Cette culture d'équipe débouche sur une nouvelle cohérence éducative, qui est très vite repérée et appréciée par les élèves (qui parfois s'étonnent : « Vous êtes déjà au courant ? »).

Valorisation de l'action :

Dans le cadre du Système national d'appui (SNA) l'équipe a été accompagnée par SupAgro Florac et a bénéficié de temps de formation. Un partenariat avec l'Université de Montpellier (UM3) débouche sur une valorisation de cette expérimentation.

Contacts

gilles.mazard@educagri.fr
(SupAgro Florac)
yves.aujard-catot@educagri.fr
(Lycée viticole Orange)

Expérimentation LPA Orange Lycée viticole d'Orange Bénéficiaires : Classe de 4^e et 3^e

Les Objectifs

- Organiser différemment les enseignements pour créer une nouvelle motivation des élèves.
- Réconcilier les élèves avec les apprentissages, les rendre plus actifs, suivre leurs progrès.
- Encadrer les élèves pour éviter les problèmes de comportement. (travail en binômes et concertation d'équipe)
- Apprendre par des approches concrètes redonnant sens aux apprentissages (pluridisciplinarité)
- Construire une démarche éducative cohérente et concertée



Le contexte

Dans le cadre d'une expérimentation réalisée sur deux ans (2006/2007 et 2007/2008), l'équipe éducative a désiré faire évoluer ses pratiques et travailler différemment pour une nouvelle réussite d'élèves en grande difficulté (difficultés scolaires et comportementales). Un nouveau projet est mis en place, avec des modifications d'organisation (voir fiche organisation d'une classe de 4^e) et des modifications de pratiques pédagogiques. De multiples évolutions sont mises en route simultanément (modification des horaires et lieu de classe ; valorisation des résultats des élèves ; démarche de projet ; concertation d'équipe...). L'ensemble de ces mesures collectives contribue à l'évolution des résultats des élèves. Après deux ans d'expérimentation, les résultats scolaires au brevet sont en très nette augmentation.



Les leviers

Une démarche volontaire de l'ensemble de l'équipe éducative, avec le soutien de la direction de l'établissement. Le travail d'équipe nécessite de l'investissement mais il est très motivant. Les enseignants sont très satisfaits de cette évolution.



Les freins

Instabilité de l'équipe d'une année sur l'autre.

Bilan & perspectives

Après deux années de fonctionnement, les résultats obtenus en fin de troisième sont très encourageants : nouvelle réussite scolaire et poursuite d'études, notamment dans les filières agricoles. Très nette baisse des problèmes de comportement. L'instabilité des personnels et les changements dans l'équipe créent de nouvelles difficultés en 2008, avec un profond sentiment de malaise, dû à une absence de reconnaissance du travail effectué.



A Orange, pas de quartier

on change tout ! 73

Les conditions de la réussite



L'approche pluridisciplinaire basée sur des pratiques concrètes donne une nouvelle motivation en s'éloignant du cadre formel antérieur. C'est également un outil de construction de sens et de motivation (méthode inductive et expérimentale), qui est jugée plus intéressante par les jeunes les plus en « difficulté ».

Le travail à deux adultes produit des résultats immédiats en terme d'accompagnement et de soutien.

Sa mise en place demande une nouvelle organisation du temps des enseignants et des évolutions d'identité professionnelle (« de l'enseignant solitaire à l'enseignant solidaire »).

La cohérence éducative contribue fortement à réduire les problèmes de comportement.

Le regard d'un chercheur

La scolarité est souvent vécue par les élèves qui ont le plus de mal avec les formes scolaires comme une succession discontinue de moments, d'interlocuteurs, de contenus abstraits, de lieux, plus ou moins interchangeables où reviennent cependant un certain nombre de rituels peu compréhensibles. Chaque élève est seul dans ses apprentissages et il ne peut compter ni sur l'aide des autres, ni sur celle du professeur trop occupé par le cours. Ici, la présence de deux professeurs, la coordination de leur action en classe et hors de la classe, l'allongement de plages horaires pour construire une durée significative de travail et d'apprentissage, les mises en activité plus concrètes tissent un environnement unifié, moins discontinu. Cela rend possible la construction de continuités et de cohérences nouvelles pour les élèves et entre les élèves et les enseignants et débouche sur des transformations de comportement, de motivation et de qualité des apprentissages.



L'action

Les points-clés

L'atelier de travail de reconnaissance de végétaux d'ornement s'adresse à des publics différents : BPIV travaux paysagers et stagiaires en formations courtes (insertion-contrats aidés).

Les publics sont mixés avec des niveaux d'autonomie, des niveaux scolaires et des objectifs différents.

- L'atelier fonctionne sous la forme de modules :
3 jours sur les conifères,
3 jours sur les feuillus...
- Un guide de travail est mis à la disposition des stagiaires. Il présente les objectifs et la méthodologie de travail, ainsi que l'ensemble des ressources disponibles : ouvrages, sites Internet, outils... Des parcours sur le terrain créés sur le site du CFPPA avec un plan et un guide de repérage font également partie des ressources.
- A partir de ces ressources, le stagiaire doit rédiger un nombre de fiches imposé par le formateur.

CFPPA Marmillhat
Porteur de projet :
Françoise Louzgui,
formatrice,
accompagnatrice
Bénéficiaires :
Tout public,
Public en Insertion,
personnes handicapées

Le contexte

Cet atelier fonctionne depuis 5 ans. Il a été mis en place pour répondre aux besoins de plus en plus variés des stagiaires, à une nécessité d'individualisation des formations et d'adaptation du rythme d'apprentissage de chaque stagiaire.



Les conditions de la réussite

La contextualisation des apprentissages constitue un facteur positif moteur du dispositif. Le sujet abordé se prête particulièrement bien à la mise en application rapide et relativement directe des contenus des modules en favorisant une mise en projet autonome des apprenants.

Ce dispositif favorise également une redéfinition des rôles de chacun des protagonistes dans la relation éducative : pédagogie par les pairs, enseignant facilitateur/accompagnateur.

Ce dispositif favorise l'engagement des stagiaires dans leur démarche d'apprentissage. Il agit donc directement sur le facteur motivation en participant de cette façon à la construction ou la consolidation de la confiance et de l'auto-estime des stagiaires.

Auprès de mon arbre

je vivais heureux !

75

Les Objectifs

Maîtriser la reconnaissance et l'utilisation des végétaux d'ornement.

Répondre aux besoins individuels des stagiaires en favorisant la mixité des publics, les échanges entre stagiaires et leur prise d'autonomie.



Les leviers

La modularisation globale des formations au CFPPA : le module de reconnaissance des végétaux s'insère sans difficulté dans l'emploi du temps

La prise d'autonomie rapide des apprenants : ils deviennent vite acteurs de leurs apprentissages même pour les niveaux les plus bas



Les freins

Au départ, l'inexpérience de la formatrice, porteur de projet, à la construction et la mise en œuvre de ces modules et ressources.

Adaptation des formateurs à cette évolution de la relation pédagogique : il faut prendre du temps pour bien expliquer la démarche et les outils.

Le nombre maximum d'apprenants en salle et sur le terrain (au choix des stagiaires) : il faudrait 2 formateurs pour augmenter le nombre d'apprenants par module.

Bilan & perspectives

- L'interaction entre les stagiaires, notamment sur le terrain, est très importante. Le stagiaire devient « acteur » et le formateur plus un « facilitateur » qu'un intervenant.



- L'adaptation des stagiaires à cette « nouvelle façon d'apprendre » est très différente en fonction des apprenants et ne dépend pas du niveau de départ : certaines personnes en insertion « comprennent tout de suite », alors que des stagiaires avec un niveau plus élevé ont des difficultés. Certains s'emparent facilement des différents outils alors que d'autres vont mettre plus de temps à maîtriser le dispositif. Le fait d'avoir un « formateur accompagnant » et non un « formateur transmetteur » perturbe certains stagiaires qui sont en attente de consignes très précises, le formateur doit alors être vigilant et vérifier que les choses ont été bien comprises.

La mixité des publics permet ainsi de valoriser les stagiaires en insertion moins « à l'aise » dans certains domaines.

- Il serait intéressant d'envisager ce type d'ateliers en formation scolaire

Le regard d'un chercheur

Cet atelier est présenté comme un atelier de travail. De fait, reconnaître des végétaux n'est pas une connaissance décontextualisée mais une tâche et un savoir pratiques déterminants pour agir en milieu professionnel. L'organisation pédagogique est construite en cohérence avec la finalité professionnelle : organisation en atelier, unité de compétence visée, présence ensemble d'apprenants de statuts, d'âge, de niveaux différents, nombreux outils, alternance d'usage de documents et d'activités concrètes.

L'aisance et les compétences sont distinctes des niveaux et des statuts des apprenants, ce qui rebat les cartes entre eux.

De nombreux apprentissages sont proposés selon des formes pédagogiques dissociées et très scolaires.

Ils pourraient, comme ici, être proposés sous une forme professionnalisée, tout aussi exigeante sur le plan de l'acquisition des savoirs.

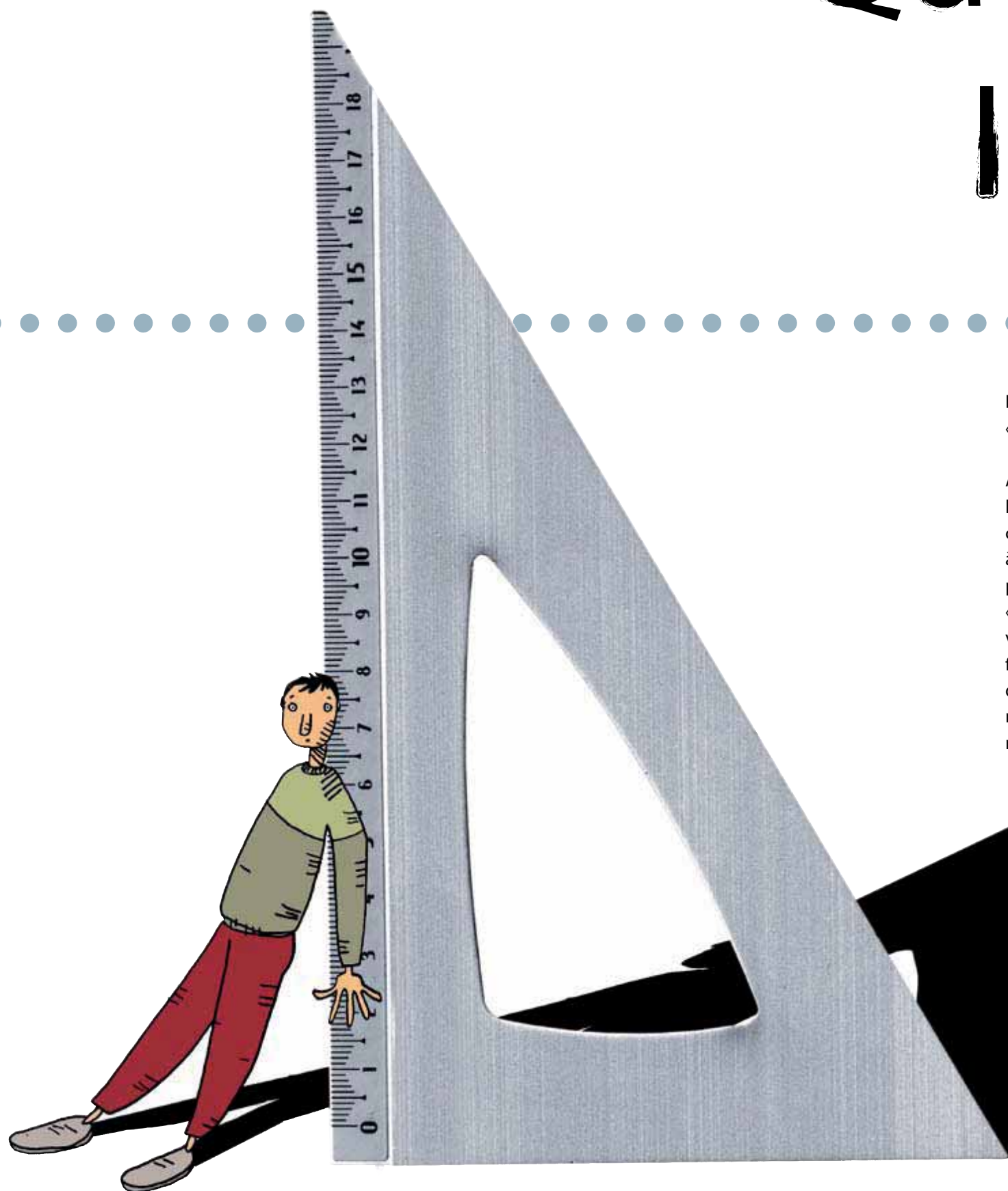


Qu'est ce que le soutien ?

Patrick Mayen (AgroSup Dijon, EDUTER Recherche)

76

77



Les cinq expériences suivantes portent sur le « soutien ».

A la différence des expériences présentées dans le premier bloc de fiches où des pratiques et certains éléments d'organisation se substituent à d'autres, les différentes formes de soutien proposées interviennent en « supplément » et « en dehors » des conditions et pratiques en vigueur. Cela pose d'ailleurs des questions difficiles auxquelles il est impossible de répondre d'une seule manière. Parmi ces questions, retenir-en trois qui apparaissent dans les actions mises en place :

- La première touche les élèves qui ont besoin de soutien : comment faire en sorte que le soutien ne soit pas du travail en plus ou bien plus de scolarité alors que c'est ce avec quoi ils ont le plus de mal ? Ou, à l'inverse, comment faire lorsqu'il s'agit d'un temps de retrait de la classe pour résoudre la contradiction entre ce que cela apporte d'un côté et les nouveaux retards que cela crée et qui

seront à rattraper ? Comment faire aussi pour que les formes de soutien diffèrent des formes scolaires qui n'ont pas réussi aux élèves concernés ?

On peut constater, nous développons ce point par ailleurs, que le changement des conditions est un facteur décisif pour l'engagement des élèves et la production de résultats effectifs. Dans cette perspective, à quoi bon concevoir des séquences de soutien dans des classes, à forts effectifs ou encore proposer des activités et des contenus d'activité identiques à ceux de la classe ?

- La deuxième question touche l'apprentissage. Le soutien, même très bien organisé et encadré, apparaît souvent, pour une catégorie d'élèves, insuffisant pour permettre de compenser ce qui n'a pas été acquis. Le travail de fond, bien identifié par les enseignants, demande du temps sur une longue durée. Les élèves ont besoin de ressentir et de constater que le soutien « paie ».

Les objectifs de remise en confiance sont communs aux différentes actions. Cela suppose que la reconnaissance d'effets puisse toucher les élèves : qu'ils les constatent, en soutien et dans les résultats scolaires.

- La troisième touche à l'investissement que l'établissement et les personnels qui mettent en place et assurent du soutien, doivent consentir. On constate que l'ingénierie de ces actions, avant d'être pédagogique et organisationnelle est faite de recherche et d'entretien de partenariats et de financements. Dans tous les cas de figure, les établissements ont dû concevoir et mettre en place une organisation nouvelle, engageant différentes catégories de personnels et recourant aussi à des « compétences » extérieures.

Le besoin de soutien trouve son origine dans le constat de difficultés récurrentes que des élèves ne peuvent pas résoudre seuls dans un cadre normal de fonctionnement éducatif. Les difficultés identifiées sont de natures différentes mais elles concernent majoritairement les disciplines générales : français et mathématiques, les capacités générales : lecture et écriture, les capacités pour suivre un enseignement et en bénéficier : activités avec des documents : lire, se repérer, comprendre les énoncés et les consignes, écrire, organiser ses apprentissages...

L'aide aux devoirs constitue une des formes de soutien scolaire qui présente l'intérêt d'être étroitement reliée à la progression des enseignements. Dans ce sens, ce type de soutien donne l'occasion de reprendre ce qui vient d'être enseigné, de travailler ce qui est en cours d'enseignement. Il est très bénéfique aux élèves pour qui l'enseignement en cours se situe dans ce qu'on peut appeler leur zone potentielle d'apprentissage, autrement dit ce qu'ils peuvent comprendre, apprendre et intégrer avec une aide relativement légère de l'ordre de quelques heures par semaine. En revanche, il est notoirement insuffisant dès lors que les capacités des élèves se situent en deçà de ce qui peut leur permettre de « suivre » le contenu et le rythme des enseignements. L'aide aux devoirs peut être alors assimilée à un replâtrage permanent, inefficace et décourageant.

Un bon nombre d'élèves semblent demandeurs d'aide. En tous les cas, ils semblent s'engager sans

trop de réserves dans les activités de soutien et une proportion non négligeable semble aussi persister dans cet engagement. Ils disent apprécier. Une part d'entre eux semble constater des effets positifs et retrouver une certaine confiance et un certain intérêt aux activités scolaires. Ces constats sont indiscutables, mais il serait utile de disposer d'un peu plus de précisions sur plusieurs points :

- Quelle est la nature de l'aide que les élèves attendent ou s'attendent à recevoir, et quels sont les effets qu'ils s'attendent à constater ou qu'ils aimeraient voir se manifester ?

- Quelles sont les convergences et divergences entre l'aide attendue et les effets espérés par les élèves et l'aide proposée et les effets visés par ceux qui assurent le soutien, mais aussi, et c'est souvent souligné dans les fiches, les points à travailler et les effets attendus par les enseignants des disciplines concernées ? On retrouve ici la préoccupation de coordination souvent mise en avant et qui semble constituer un point faible des dispositifs.

- En particulier, comment le diagnostic est-il élaboré ? En quoi est-il un diagnostic partagé, aussi bien dans les méthodes de diagnostic, que dans le diagnostic lui-même, que dans les moyens mis en œuvre pour répondre aux problèmes ?

- Selon la nature du soutien, de ses objectifs, de ses modalités (effectifs, type d'acteur qui assure le soutien, soutien obligatoire ou volontaire, etc.), quels sont les effets constatés, sur quels points et surtout, pour quelles catégories d'élèves ? Les auteurs des fiches constatent des différences d'effets pour les élèves.

- Les « outils » de diagnostic et de repérage des difficultés sont différents. Que cherchent-ils à repérer ? En quoi ce qu'ils cherchent à repérer et ce qu'ils repèrent convergent-il avec les diagnostics effectués par les enseignants à travers leur observation des activités scolaires et les évaluations qu'ils proposent ? Là encore, on retrouve la préoccupation de coordination.

Ressources et bibliographie

ACTIONS DE FORMATION assurées par l'Association PATE (promouvoir les apprentissages tardifs essentiels)/ 8, rue Pré de la Tour – Le Breuil Mingot – 86000 Poitiers

ACTION DE FORMATION « Vers une maîtrise de la lecture-écriture en apprentissage tardif » à destination des enseignants et personnels d'éducation (sur 2 journées consécutives de 6 heures). Objectifs et contenus : avoir un minimum de représentation commune du « qu'est-ce que lire ? » ; L'évaluation diagnostique ; Démarche d'amélioration des compétences en lecture écrite en fonction des besoins identifiés : méthode naturelle de Lecture Ecriture (Danielle de Keyser), Enseigner la compréhension (Roland Goigoux)

ACTION DE FORMATION « Dispositif informatisé au service de la maîtrise de la lecture-écriture : les Langagiciels » à destination des enseignants et personnels d'éducation (sur 2 journées consécutives de 6 heures). Outils de remédiation, les langagiciels permettent l'émergence et le renforcement de compétences essentielles à la maîtrise de la lecture et de l'écriture. Les langagiciels représentent autant un outil démarche qu'un outil ressource et de ce fait requièrent une formation pour les formateurs qui souhaitent les utiliser.

CAHIER ET FONDEMENT DE LA CHARTE DE L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE de 1992 consultable sur www.adpep91.org

CONSTRUIRE DES FIGURES GÉOMÉTRIQUES <http://instrumentpoche.sesamath.net/>

DEVOIR DE MATHS - Ressources pédagogiques gratuites en mathématiques <http://www.webrankinfo.com/annuaire/site-29496.htm>

L'ENTRAÎNEMENT MÉTHODIQUE DES APPRENANTS à la maîtrise du geste graphique : http://www.clap-so.org/rubrique.php3?id_rubrique=94

LOGICIEL ÉVAL 3, logiciel multimédia. Editeur : Jonas Formation. Publics visés : tous niveaux. Objectifs : Evaluation des aptitudes cognitives et des connaissances scolaires, du profil personnel et professionnel, détermination de parcours de formation individualisés. Plus de 750 exercices/fichier autocorrectif. 50 pages de résultats personnalisables.

MALLETTE ILLETTRISME PACA (partenariat Rectorat Aix Mar-

seille - DRAAF/SRFD Mission insertion)

<http://www.maitrise-de-la-langue.ac-aix-marseille.fr/>
MALLETTE ILLETTRISME réalisée par Agrimédia et disponible au CdR du LEGTA de Raismes

Le rapport d'évaluation de l'action MSB et lutte contre l'illettrisme au LPH de Raismes en 2004-2008, Oumaya Hidri – Neys, sociologue, maître de conférence à Paris XI (disponible au CdR du LEGTA de Raismes)



L'action

Les points-clés

La mise en œuvre de tests d'évaluation d'illettrisme pour le repérage des élèves en difficulté, un accompagnement pris en charge par des bénévoles, des rencontres régulières entre les bénévoles et les enseignants et une coordination par une enseignante de l'établissement.

Déroulement de l'action

- Tous les élèves de CAPA du lycée passent en début d'année des tests de positionnement « illettrisme » (outils « maison » disponibles dans la mallette illettrisme cf partie ressources). Les apprenants repérés après les tests passés avec les enseignants sont sollicités pour participer à des séances de soutien et de remédiation. Les parents sont informés et doivent donner leur accord à cette démarche.

- Les bénévoles (retraités du système éducatif), préparent le travail pour le soutien et encadrent les élèves au cours de séances individuelles qui se déroulent sur les heures de cours. Les enseignants sont informés et donnent leur accord pour les absences des élèves suivis en remédiation.

- Les enseignants et les bénévoles se rencontrent trois fois par an pour la réalisation de bilan relatifs aux élèves suivis, la gestion de problèmes éventuels, l'organisation et la planification des séances de soutien, l'échange d'outils.

- Une enseignante du lycée, coordinatrice du projet, organise le passage des tests et manage l'équipe d'enseignants et de bénévoles.

LPH de Raismes
Porteur de projet :
Brigitte Poty
Bénéficiaires :
classes de niveau V
CAPA Horticole
et travaux paysagers

Les Objectifs

En référence aux objectifs formalisés dans la mallette illettrisme réalisée en 2007 par les enseignants de Raismes.

- Redonner confiance à des élèves en échec scolaire.
- Apporter un soutien individuel aux élèves en échec scolaire.
- Améliorer les compétences en écriture, lecture et mathématiques pour les élèves suivis.

Le contexte

L'action se situe dans un contexte institutionnel de mise en place d'une charte illettrisme, d'un partenariat DRAAF/ministère de la Défense au niveau du SRFD et d'un réseau illettrisme régional dans le cadre du GRAF de la Région Nord.

Le LPH de Raismes, situé dans une zone très sensible du département (chômage, absentéisme scolaire, bas niveaux de scolarité et de qualification) a été l'un des premiers à signer la charte illettrisme régionale.

Les problématiques rencontrées par l'établissement sont les suivantes : augmentation du décrochage scolaire, accueil d'un nombre croissant d'élèves issus de SEGPA avec des difficultés scolaires importantes.



Les leviers

Expérience spécifique de l'illettrisme pour une des enseignantes.

Soutien du groupe des enseignants bénévoles par la Direction.

Bonne concertation avec les surveillants, informés de leur rôle et de l'organisation de l'action.

Décharge horaire de 2 heures par semaine réparties entre 3 enseignantes.

Les freins

La problématique de la pérennité de l'équipe et de la prise de relais de l'enseignante porteuse de projet en fin de carrière (heures effectuées supérieures à la décharge accordée).

Le refus de certains enseignants qu'un élève ne soit pas présent à leur cours pour participer à une séance de soutien.

Le manque de temps et de financement : entre 12 et 15 élèves retenus seulement par un compte tenu des bénévoles et des enseignants disponibles.

Comment réussir

quand on est illettré et en difficulté ? 81

Bilan & perspectives

Baisse des problèmes de discipline et des démissions.

Perspectives :

- réévaluation prévue à partir du test de positionnement afin d'évaluer et de formaliser concrètement les progrès réalisés ;
- valorisation de l'élève et de son investissement ;
- recherche de financement complémentaire pour la prise en charge des frais de déplacement des bénévoles.



Les conditions de la réussite



La démarche de positionnement des élèves réalisée en début d'année représente l'opportunité de faire un bilan, en terme de connaissances et de compétences à un instant t0.

Ce bilan permet par la suite d'envisager la mise en œuvre de stratégies individualisées en prenant appui sur le « valorisable » de chacun. Cette démarche autorise surtout une prise en compte absolue plutôt que relative du niveau des élèves en intégrant dans le dispositif d'enseignement/apprentissage/évaluation la dimension de l'évolution de chacun dans sa dynamique de construction de connaissances et de développement de compétences.

Le plein succès d'une telle démarche repose sur des modalités d'évaluation (test de positionnement) rigoureusement construites et parfaitement circonscrites.

Le regard d'un chercheur

L'illettrisme est un triple fardeau pour des élèves : la réduction de leur pouvoir d'agir dans le monde, le sentiment d'exclusion et d'enfermement qui accompagne toujours les difficultés pour accéder à une partie des choses, enfin, l'impossibilité de participer aux activités scolaires qui sollicitent en permanence des compétences linguistiques. L'univers de la formation, même professionnelle, souligne en effet ces difficultés et en avive la douleur du fait même de l'exigence constante de l'usage des langages et de l'écrit. Dans ce sens, prendre en charge l'illettrisme correspond tout bonnement à répondre à des besoins vitaux.



L'action

Le point-clé

Le poste de chargé d'accompagnement scolaire. Il est en CAE en 2006/2007 et en contrat d'avenir en 2007/2008. L'emploi du temps est évolutif : travail toute la journée en septembre puis travail en soirée et en après-midi à partir d'octobre.

Déroulement de l'action

• Au moment du conseil de classe, les professeurs principaux et les CPE analysent les situations des élèves. Ils jouent un rôle de conseil et font la proposition d'accompagnement scolaire au jeune en difficulté. Si cette étape n'est pas concluante le CPE et le professeur principal rencontrent les parents pour leur expliquer le rôle du chargé d'accompagnement scolaire. Le jeune qui refuse une telle aide peut se voir contraint de démarrer un processus d'aide. Il s'avère souvent que c'est le premier pas qui coûte le plus au jeune. Il faut donc parfois aider à ce premier pas.

• Les jeunes s'inscrivent sur un cahier, la démarche est volontaire sur les temps d'étude pour réaliser l'activité de leur choix : action de remédiation scolaire, reprise d'exercices, explicitation de consignes...

• Parallèlement, le chargé d'accompagnement fait partie du groupe adulte relais et anime un atelier de révision pour les élèves de 1ère année CAPA et BEPA.

Outils utilisés

• Cahier et fondement de la charte de l'accompagnement scolaire de 1992

Les signataires de la charte s'engagent à :

• participer au développement des actions d'accompagnement qui contribuent à la réussite scolaire,

• favoriser la constitution de réseaux locaux de solidarité (mobilisant notamment le tissu associatif) autour de la lutte contre l'échec scolaire, en liaison avec les enseignants et les familles,

• renforcer l'exigence de qualité dans les projets mis en œuvre.

Ils manifestent leur volonté de s'associer aux valeurs fondamentales de l'École ainsi qu'à ses objectifs notamment : le respect des choix individuels et le refus de tout prosélytisme, l'égalité des droits de chacun, le développement des personnalités.

« Outils maison » : fiche d'accompagnement scolaire élèves et étudiants

LEGTA de Luçon-Pétré

Porteur de projet :
Sébastien Guérineau
CPE

Bénéficiaires :
Classes de 4^e et 3^e,
CAPA et BEPA



Le contexte

Durant l'année scolaire 2005-2006, un certain nombre de difficultés ont été constatées par le CPE du LEGTA de Luçon-Pétré : de grandes difficultés d'organisation et de méthodologie des plus jeunes élèves avec risques d'abandon scolaire, des problèmes de transport et de travail personnel pour les demi-pensionnaires, une absence de ressources au niveau du territoire, la difficulté pour les surveillants de répondre aux demandes individuelles. En réponse à ces problématiques et dans le cadre de sa politique d'accompagnement global des jeunes, l'établissement a décidé en juin 2006 de créer un poste sur le budget de « Chargé d'accompagnement scolaire » pour les plus jeunes internes.



Les freins

- Lien entre les professeurs sur un modèle disciplinaire.
- Liens entre les professeurs principaux et le chargé d'accompagnement scolaire.

Un ange gardien

aux grandes oreilles 83

Les Objectifs



Afin que les jeunes puissent être écoutés, se faire entendre, discuter et se faire aider dans leurs devoirs, un poste de chargé d'accompagnement scolaire a été créé dans l'objectif de :

- proposer aux élèves un interlocuteur qui ne soit jamais ni dans la sanction, ni dans l'évaluation
- proposer un interlocuteur présent uniquement pour aider l'élève et l'écouter en fonction de sa demande.



Les leviers

- Bonne relation accompagnateur/professeurs principaux.
- Intervention sur les groupes en début d'année.
- Liaison entre le travail de l'accompagnateur et celui de l'enseignant : reprise en cours « Tu as vu ou tu verras avec l'accompagnateur... »



Les conditions de la réussite

L'observation répétée de la diminution des interventions au niveau de la discipline et du décrochage semble conforter l'idée d'un lien fort entre difficulté d'apprentissage et problèmes comportementaux.

En effet, le dispositif présenté par cette fiche met l'accent sur les besoins de prise en compte individualisée, personnalisée, des cas exprimés par les élèves.

L'accompagnement scolaire proposé ici répond-il plus à une dominante psychologique, sociologique, culturelle ou cognitive ? Représente-t-il



Bilan & perspectives

Un élève sur 2 de la 4^e au BEPA a bénéficié de cet accompagnement, les élèves de 4^e, 3^e et CAPA étant les plus assidus.

Le bilan de cette action est positif car la démarche mise en place correspond à la philosophie de l'établissement et à la façon dont est pensée la relation à l'élève. C'est une action éducative cohérente qui s'inscrit dans la politique de l'établissement.

Cette action est également un argument pour la qualité de l'accueil et de l'encadrement du lycée.

Le regard d'un chercheur

On pourrait assimiler le chargé d'accompagnement scolaire à un interlocuteur « transitionnel » : il est disponible pour chaque élève en fonction de ses besoins propres, pour discuter ou pour travailler ; il agit là où se situent les besoins d'apprentissage et non pas en fonction du programme, enfin, il est un être « étrange » au pays de l'évaluation, puisqu'il n'évalue ni ne sanctionne. En ce sens il crée et propose un espace intermédiaire, rassurant et facilitant, qui semble réconcilier l'univers des élèves et l'univers scolaire et permet en sécurité de participer à des activités sociales et d'apprentissage différentes.



L'action

Déroulement de l'action en 2007-2008

En 2007-2008, la totalité des élèves de 4^e, 3^e et de 1^{ère} année CAPA, BEPA ont passé dès la rentrée un test informatique avec le logiciel « EVAL 3 » qui permet un premier diagnostic et repérage des élèves en difficulté. Les élèves peuvent procéder à une première analyse de leurs résultats.

A partir de ces résultats, les enseignants, avec l'aide des assistants d'éducation, formalisent des groupes de travail (au maximum 8 élèves) et mettent en place un programme de travail personnalisé pour répondre aux difficultés de chacun. Les heures de soutien sont prises en charge par les assistants d'éducation en étroite collaboration avec les professeurs.

Déroulement prévu en 2008-2009

Même fonctionnement qu'en 2007-2008 avec la mise en place d'un carnet de suivi où apparaîtront les exercices effectués en soutien, les appréciations des assistants d'éducation sur l'évolution du travail et l'assiduité de l'élève. A la fin de la 2^e année d'accompagnement, une analyse des carnets de suivi permettra d'effectuer un retour complet sur le travail et les résultats de l'élève.

Mise en place d'un dispositif d'autoformation assisté au CdR pour utiliser les ressources créées spécialement sur le soutien avec l'appui de la personne ressource CDI/CdR.

Les élèves débutant l'accompagnement en 2008-2009 disposeront de ces outils dès la 1^{ère} année de suivi.

Déroulement prévu en 2009-2010

Phase de bilan : pour l'élève, évaluation de son autonomie, de ses résultats à l'issue de ses 3 ans de suivi et d'accompagnement. Evaluation globale dans le cadre général du projet.



*LPA Contamine-sur-Arve
Stéphane Richard
et Véronique Drouet*

*Bénéficiaires :
Elèves de 4^e-3^e et de 1^{ère} année
en CAPA et BEPA en 2007-2008*



Les Objectifs

Ce projet a pour objectif de responsabiliser l'élève face à ses difficultés, de le valoriser en lui montrant que l'échec scolaire n'est pas irrémédiable. La progression de l'accompagnement sur 3 ans permettra la prise d'autonomie des élèves dans cette lutte contre l'échec scolaire.

Le contexte



Depuis de nombreuses années, aux conseils de classe du premier trimestre, les enseignants remarquaient que certains élèves étaient en difficulté en particulier dans les matières générales et que ces élèves exprimaient le souhait de revoir les bases et de faire des exercices supplémentaires. En 2006, l'établissement a profité du bilan de ce premier conseil de classe pour identifier ces élèves et constituer des groupes homogènes à petits effectifs suivis une heure par semaine par les assistants d'éducation. Le bilan de cet accompagnement a été une désaffection importante des élèves concernés au bout de deux séances mais des progrès significatifs pour ceux qui étaient restés.

Suite à cette première expérience, l'établissement a décidé de mettre en œuvre pendant trois ans à partir de 2007-2008, un dispositif de repérage et de suivi individualisé des élèves débutant dès la rentrée scolaire.

Bilan & perspectives

Le bilan est satisfaisant en 2007-2008. Malgré la défection de certains élèves, ceux qui se sont pleinement intégrés dans le projet ont réussi à améliorer leurs résultats et à reprendre confiance en eux.

Un autre établissement (ENILV de la Roche-sur-Foron) collabore depuis 2007-2008 avec le LPA de Contamine pour mettre en place le même type de projet. Dans ce cadre, une demande de subvention pour ce projet commun et pluriannuel a été déposée par les deux établissements après du Conseil régional et a été acceptée (700 000 euros par an pendant 3 ans pour l'action).

Les leviers

- Volonté de la direction de mise à disposition des moyens matériels et humains pour le projet.
- Restructuration du CDI vers un CdR en 2008-2009.
- Mise à disposition d'un personnel CDI pour l'utilisation du logiciel « EVAL3 », l'autoformation et la création d'ateliers de soutien au CDI.
- Deux enseignants volontaires pour s'impliquer pleinement dans le projet, suivre, accompagner et effectuer des heures de soutien avec une prise en charge de leurs heures complémentaires par le Conseil régional.
- Intégration des heures de soutien dans l'emploi du temps des assistants d'éducation.
- Petit groupe d'élèves propice à un travail de qualité.

Les freins

- Des enseignants mobilisés sur d'autres projets et moins disponibles.
- Une mutation en 2008-2009 d'un des enseignants fortement impliqué dans l'action.
- Difficulté d'organiser des rencontres régulières entre intervenants (enseignants et assistants d'éducation) et coordonnateurs.
- Des défections d'élèves en cours d'année : par manque de confiance et par peur d'être « pointés du doigt » par leurs pairs.

Repérage et suivi

individualisé des élèves **85**

Les conditions de la réussite

Le dispositif présenté par cette fiche met l'accent sur l'importance de s'appuyer sur un engagement réel de l'élève dans le processus d'accompagnement. La contractualisation peut constituer un facteur de réussite si elle est pensée de façon motivante pour chacune des parties en présence. Autrement dit, si les termes du « contrat » font sens pour chacun.

Dans ce cadre, dialogue et concertation concernant à la fois le bilan, mais également le processus lui-même, doivent être négociés avec soin. En effet, deux principaux niveaux d'action co-existent en ce qui concerne la motivation : l'extrinsèque et l'intrinsèque. Le premier, qui répond aux pressions de la triade récompense/menace/séduction présente une efficacité à court terme. La seconde traduit un engagement plus profond et présente un potentiel d'efficacité plus important.

Dans cette optique, ne pourrait-on pas envisager que l'élève soit également (et peut-être surtout) le demandeur d'accompagnement pour ne pas s'appuyer sur la seule proposition de l'équipe éducative ?

Le regard d'un chercheur

Généraliser le repérage des difficultés et mettre en place un plan en trois ans correspond à l'instauration de conditions pour un soutien réussi. Pourtant, trois questions se posent :

1. quels sont les élèves qui améliorent leurs résultats ?
2. si l'un des objectifs est de montrer aux élèves que l'échec scolaire n'est pas irrémédiable, quels effets visibles du soutien dans les activités et les résultats scolaires les élèves peuvent-ils constater lorsque leurs capacités sont très éloignées du niveau minimal requis ?
3. ce qui est travaillé en soutien concerne-t-il les capacités de fond ou bien le minimum vital pour suivre tant bien que mal les enseignements ? Cela interroge la nature du contrat proposé à chaque élève : à quels effets peut-il s'attendre effectivement en s'engageant dans tel ou tel type de soutien compte tenu de son niveau ?



L'action

L'atelier des savoirs attendant au CDI permet de mettre en œuvre des méthodes de remédiation à la lecture et à l'écriture, de gestion mentale, d'entraînement à l'organisation et à l'autonomie dans le travail, et de réflexion sur le projet personnel de l'élève.

38 élèves (206 élèves dans le lycée) ont fréquenté l'atelier de façon régulière pour y travailler la lecture et l'écriture.

Une dizaine d'élèves venus de façon ponctuelle sur des questions de méthode de travail, d'orientation, de recherches de stages, de lettre de motivation, 4 enseignants (24 enseignants au global) ont travaillé en lien avec l'atelier sur des travaux ponctuels ou sur l'ensemble de l'année.



Les Objectifs

Mettre en perspective à la fois la réussite de la formation et le projet professionnel de l'élève, le développement de ses compétences personnelles, en vue d'une véritable insertion professionnelle et sociale.

• Prévenir les situations d'illettrisme.

• Considérer le jeune dans sa globalité, fruit d'une histoire personnelle et sociale, d'une culture, d'un milieu et aspirant à trouver sa place dans le monde.

• Apprendre au jeune à se mettre en « je » et à agir comme acteur de sa propre formation.

LPA de Grand-Pont-Chasseneuil

Porteur de projet :

Evelyne Flavigny

animatrice jusqu'en juin 2008

Contact :

Catherine Duffourg

proviseur adjoint du lycée Kyoto

site de Chasseneuil

Bénéficiaires :

BEPA 1 ET 2



Le contexte

La population de l'établissement :

- des élèves issus de milieux ruraux et modestes, souvent en situation de difficulté scolaire et sociale, majoritairement demi-pensionnaires ou externes et à dominante féminine, et ayant pour de nombreux cas fait une inscription « par défaut » dans le lycée. Certains élèves arrivent de départements d'outre-mer ou de pays étrangers et ne maîtrisent pas le français.

- les élèves ont, dans une forte proportion, une image négative d'eux-mêmes : niveau faible au collège, des difficultés à se projeter en l'absence de vraies motivations. L'erreur est vécue de façon négative et le rapport à l'enseignant est souvent sur un mode affectif.

- en positif, les élèves sont plutôt agréables, ont envie de progresser et il y a peu de problèmes de comportement.

Des constats :

- chaque année, un nombre significatif d'élèves présentent de grosses difficultés et finissent par décrocher de leur formation
 - pour certains d'entre eux, les difficultés vont au-delà de simples difficultés scolaires : maîtrise imparfaite des savoirs fondamentaux, prémices de situations d'illettrisme, difficultés d'organisation, de gestion du temps, d'acceptation des règles.

- le fonctionnement « normal » de la scolarité ne permet pas de proposer une solution à ces jeunes ; les enseignants posent des constats d'échec et d'impuissance et sont demandeurs de pistes de travail pour prendre en compte ces difficultés.

Pour répondre à l'ensemble de ces problématiques, le LPA a choisi de s'engager dans un projet pluriannuel, dont l'ambition est de trouver des solutions locales aux problèmes rencontrés.

Les freins



Intégration problématique des plages « ateliers des savoirs » dans l'emploi du temps : les élèves se sentent « lésés » ne pas bénéficier du même nombre d'heures de cours que les autres.

- Plages horaires de l'atelier soumises à des changements trop fréquents d'emploi du temps.
- Un potentiel d'heures d'étude insuffisant pour le volume de travail nécessaire. En fin d'année, en tenant compte des modifications d'emploi du temps, le volume réel d'accompagnement est en moyenne de 12h pour les BEPA2 et de 16h pour les BEPA1.
- Difficulté des enseignants à participer au travail de remédiation et à installer dans la vie de l'établissement un rythme de travail commun sur cette question.

Les conditions de la réussite



L'atelier des savoirs joue un rôle de tampon destiné à assouplir les tensions entre les prescriptions parfois très normatives de l'institution et le rythme inégal d'assimilation et de construction cognitive des élèves. Cet atelier représente l'un des visages de l'individualisation susceptibles de favoriser la gestion de l'hétérogénéité d'un groupe. Outre la dimension scolaire, ces plages horaires sont l'occasion pour les membres de l'équipe éducative de mieux connaître leurs élèves. Elles leur permettent aussi de se rapprocher de l'institution et de développer une « secondarisation » des cultures scolaires par la prise de conscience des potentialités et des contraintes de chacun des acteurs.

Ateliers des savoirs

Bilan & perspectives

Avancées visibles dans la remise en confiance des élèves.

- Le travail de lecture/écriture a permis à plusieurs élèves de se réconcilier avec ces savoirs et de développer leurs compétences.



- Concernant la thématique de la lecture-compréhension, l'attitude des élèves a changé. Depuis le début de l'année, elle est plus active, plus attentive et les questionnements orthographiques plus fréquents. Un travail de révision a été entrepris sur le résumé, l'analyse d'un sujet ou la rédaction.

- La mémorisation a été abordée avec certains élèves qui ont ensuite exprimé leur satisfaction face à une meilleure efficacité de leur mémoire.

- En ce qui concerne les élèves en français langue seconde, pour une réelle efficacité et des chances de réussite au diplôme de BEPA, il semble nécessaire d'envisager des propositions du type laboratoire de langues et un accompagnement de 6 à 8 heures par semaine.

- La remédiation des parcours est un volet s'inscrivant dans les nouvelles orientations des secondes professionnelles. Une réflexion s'est engagée, en relation avec le projet d'établissement sur les modalités d'articulation de la formation entre les enseignants, la création du CdR et les élèves. Besoin d'organiser, planifier et impliquer l'ensemble de la structure éducative dans ce nouveau projet, qui prend support sur l'expérimentation menée dans l'atelier des savoirs.

- D'autre part, l'atelier des savoirs était axé sur la remédiation, avec la volonté d'élargir sur les autres aspects nécessaires à la réussite d'un parcours ou d'une intégration : professionnaliser, insérer, sociabiliser. En liaison avec le projet d'établissement, ces aspects sont intégrés dans la réflexion d'une nouvelle organisation. Cela implique donc que l'ensemble des élèves pourront en bénéficier et non pas qu'une frange repérée « en difficulté » qui impliquerait un fléchage particulier de la population lycéenne.

87

Le regard d'un chercheur

Il faut beaucoup de savoirs et de savoir-faire pour pouvoir participer aux activités scolaires et pour pouvoir apprendre. Or, tous les élèves n'ont pas eu l'occasion de les construire. Ce sont ces pré-requis, ignorés, invisibles, dont la mobilisation est pourtant sollicitée à tout instant qui forment la base de la réussite et la base des difficultés. Les ateliers du savoir sont là pour ça : apprendre la langue, apprendre à lire et à écrire pour comprendre et pour être actif avec les pratiques scolaires, connaître et comprendre les règles et s'organiser, acquérir les méthodes... bref, développer des compétences pour entrer dans les apprentissages et pouvoir en être un participant actif.



L'action

Les points clés

Une conseillère technique en insertion (CTI), chargée de l'organisation, du suivi et de la mise en œuvre du soutien, différentes « formules » de soutien, obligatoires ou non, prises en charge par la CTI et les enseignants.

L'organisation du soutien scolaire

- 1 heure non obligatoire le mardi de 13h30 à 14h30, assurée par les enseignants de plusieurs disciplines.
- 1 heure obligatoire par semaine sur le temps d'étude pour un travail encadré par la CTI. Cette heure, organisée en demi-classes, concerne les 4^e, 3^e et 2^e années BEPA.
- Un soutien volontaire, assuré par la CTI à la demande des élèves, toute la semaine jusqu'à 19 heures et le mercredi après-midi.
- Un soutien obligatoire : certains élèves passent un contrat et doivent venir en soutien deux heures par semaine.

Les outils

- Trois enseignants et la CTI ont suivi une formation proposée par l'association PATE (Promouvoir les apprentissages tardifs essentiels), installation du logiciel « langagiciel » dans les deux salles informatiques et expérimentation dans les classes de 4^e-3^e encadrée par la CTI (mai-juin 2008).
- Utilisation du logiciel « langagiciel » : activités à mettre en place dans le cadre du soutien.

Lycée agricole de Bressuire
Porteur de projet :
Delphine Chevreux
Conseillère technique en insertion
(CTI)
Bénéficiaires :
l'ensemble des élèves
de la 4^e au BTS
soit potentiellement
260 élèves.

Les Objectifs

- Améliorer les résultats scolaires, les devoirs faits à la maison.
- Accentuer la motivation pour le travail scolaire.
- Eviter le décrochage dû à des lacunes disciplinaires.

Le contexte



Cette action, à l'initiative de l'équipe de direction, se situe dans un double cadre institutionnel :

- une opportunité de financement d'un poste de conseiller technique en insertion (CTI) en CAE par la Région Poitou-Charentes .
- un dispositif DRAAF prévoyant le financement de projets sur la thématique de la prévention du décrochage scolaire et de la lutte contre l'illettrisme.

Cette action, portée par l'ensemble de la communauté éducative de l'établissement, répond à un besoin d'accompagnement scolaire identifié avec une volonté d'assurer ce service toute la semaine, après les cours, pour l'ensemble des élèves de l'établissement.

Les leviers



- Un axe fort du projet d'établissement valorisé lors du recrutement des élèves.
- Un soutien de l'action par l'équipe de direction et le service Vie scolaire.
- Le poste de CTI, pris en charge par le Conseil régional de Poitou-Charentes a permis de développer l'offre de soutien scolaire, la mise en place du projet (notamment la formation des enseignants), le suivi et l'utilisation du soutien.
- Aide financière de la DRAAF.
- Implication de certains enseignants dont les professeurs principaux.
- Soutien efficace et apprécié par un grand nombre d'élèves.

Les freins



- Pour les élèves en soutien obligatoire :
- manque de motivation pour certains avec des problèmes de discipline à gérer et des perturbations pour les autres élèves qui souhaitent travailler et demandent de l'aide.
 - La question du soutien obligatoire se pose pour ces cas.
 - Un manque de prise en compte de l'individualisation dans le dispositif.
 - Pas assez d'encadrement sur l'heure du mardi (5 enseignants pour 270 élèves).
 - Un accès difficile pour les élèves les plus en difficulté.
 - Une confusion entre soutien et préparation aux devoirs.
 - La pérennité du poste de CTI sur lequel reposait une grande partie du dispositif (poste supprimé en novembre 2008 par le Conseil régional).

Travail d'équipe éducative

Bilan & perspectives

L'aide aux devoirs est appréciée par une grande partie des élèves, surtout les petites classes (4^e, 3^e, BEPA et 2^{de}) et surtout le soir de 17h30 à 19h00 pour les internes. Les 1^{ère} et Terminales sont plus indépendants mais viennent au soutien assuré par les enseignants.



Pour une plus grande efficacité du soutien et des heures de travail encadré, une connaissance partagée des activités et des difficultés des élèves, une meilleure coopération et concertation entre l'équipe enseignante et la personne assurant le soutien serait nécessaire.

Reprise de l'action en 2008/2009 avec un projet de réorganisation :

- mobiliser la plus grande partie de l'équipe éducative (enseignants, techniciens, ASSEDU) à partir d'un positionnement individuel sur les actions possibles en fonction des compétences (document signé) ;
- centrer les actions sur les besoins et demandes des élèves ;
- mettre en place des expérimentations sur des effectifs restreints ;
- mettre en place des outils.

Les conditions de la réussite

Le dispositif présenté par cette fiche fait référence à la logique de contractualisation favorisant un engagement des élèves et de l'équipe éducative. Il présente également l'avantage de favoriser le travail d'équipe pour les enseignants. Cette démarche permet de multiplier les regards portés sur les élèves afin d'en définir des contours à la fois plus précis et réalistes mais également moins figés. Toutefois, nous attirons l'attention sur le risque de superposer des réponses de même nature pour répondre à des questions qui nécessiteraient une approche différente. En d'autres termes, opposer « plus d'école » aux problèmes scolaires contribue souvent à creuser l'écart séparant un apprenant en rupture avec une institution qui peine à se remettre en question dans son fonctionnement.



Le regard d'un chercheur

Tous les élèves ont-ils besoin de soutien ? Tous les élèves ont-ils droit au soutien ? Le soutien peut-il être obligatoire ? En répondant positivement aux trois questions, les acteurs engagés dans cette action ont mis en place un dispositif d'envergure qui a conduit à des réussites et engendré ses difficultés. Les perspectives dégagées paraissent pouvoir être retenues par tout établissement qui désirerait s'engager dans la mise en place d'un dispositif de soutien : restreindre les effectifs, recentrer sur les besoins des élèves, accroître la coopération entre les acteurs et renforcer la participation du plus grand nombre.



Déplacer les murs

Patrick Mayen (AgroSup Dijon, EDUTER Recherche)

90



Une bonne partie des nouvelles organisations mises en place ont pour but de déplacer des murs, parfois « imaginaires ». Dédier une salle à un groupe-classe, réduire l'heure de cours de dix minutes, faire participer effectivement les élèves au conseil de classe... ne s'avère pas si risqué et engendre deux types de résultats : on change des pratiques improductives et on « renouvelle l'image de l'école » afin que les élèves reconstruisent une image positive.

Les acteurs des projets ne se contentent pas d'agir sur les images ou d'agir pour l'image. Ils savent bien qu'on ne peut pas changer l'image sans changer ce que reflète l'image. Ils changent donc effectivement et notamment certains aspects de l'organisation et des pratiques typiques des institutions scolaires. Organisations et pratiques dont il faut bien dire qu'elles ne reposent plus que sur les habitudes, plus personne ne sachant le sens qui les a initialement instituées. Ces organisations et pratiques typiquement scolaires sont également celles avec lesquelles les élèves « en difficulté » ont aussi... des difficultés, notamment un sentiment d'insécurité scolaire.

91

Ce n'est alors pas rien de leur offrir un espace dédié, non pas impersonnel et interchangeable, mais personnalisé, familier et approprié, qui apporte un sentiment de sécurité. Pas rien de leur proposer une continuité des enseignements en mettant en place des plages horaires plus longues afin de réduire les effets d'éclatement de la succession des « heures » et des cours, des enseignants et des disciplines. Pas rien de proposer des pauses en fonction des besoins d'attention pour le travail scolaire. Pas rien, enfin, de réserver une plage (joli terme en l'occurrence) où tout est différent (pédagogie du projet, relation avec les enseignants, objets culturels ou de loisir, espace hors scolaire) mais, insistons là-dessus, où tout est sérieux, pensé, organisé. Pas rien de proposer de mettre l'établissement au travail individuel.

L'organisation de pratiques d'individualisation montre ici des bénéfices assez rarement mis en avant. Ils se concrétisent sous forme de rapprochements.

Par contraste, ils mettent en lumière les ruptures, les dissonances, les écarts, les distances qui composent souvent l'ordinaire des élèves et des personnels :

- distance entre élèves et professeurs, les dispositifs présentés ici mettent souvent dans la colonne des réussites, les rapprochements qui s'effectuent : chaque élève est plus proche parce que les conditions permettent de lui prêter attention, de s'adresser à lui comme à une personne, de lui manifester son intérêt, de le découvrir ou de découvrir des aspects inconnus et positifs. Réciproquement, les élèves découvrent que les professeurs sont des hommes et des femmes au-delà du rôle professionnel auquel ils les réduisaient, qu'ils peuvent les regarder et les considérer autrement, les aider et les prendre en compte, et, même, qu'ils peuvent comprendre et apprendre quelque chose avec eux...

- distance, dissonances et ruptures avec les savoirs, avec ce qui est à apprendre. Les conditions différentes conduisent à fréquenter autrement les savoirs de l'école. Mais elles permettent surtout de « mettre à portée » en proposant de travailler d'abord ce qui entre dans la zone potentielle d'apprentissage de chaque élève, c'est-à-dire ce qu'il ne sait pas encore ou pas encore faire mais qu'il est capable d'apprendre avec une aide. Quel changement pour une partie des élèves pour qui ce qui est enseigné est si loin de leurs capacités actuelles qu'aucune activité sérieuse ne leur est possible !

- dissonance, comme nous l'avons vu dans les premières fiches, entre les aspects scolaires des savoirs, des formes et des règles et le fait d'être en formation professionnelle. Distance, étrangeté, hétérogénéité : les élèves se sentent passifs dans des univers aux règles, formes et pratiques opaques, dont les effets les plus visibles se concrétisent dans les sentiments d'échec, de dévalorisation et d'impuissance à trouver comment faire, à exprimer ses capacités, à découvrir de quoi investir de soi-même.

Le bilan montre des changements notables pour les élèves : création d'un sentiment de sécurité, développement de relations différentes entre élèves et enseignants, dimension humaine plus

affirmée, sentiment d'être écouté et pris en charge, de pouvoir travailler sur ses difficultés sans évaluation immédiate, participer à des activités pour apprendre.

Dans tous les cas, se révèlent deux conditions de réussite essentielles :

- proposer des organisations individualisées suppose toujours qu'il y ait aide individualisée. Individualisation ne signifie pas solitude.

- Ce qui est à travailler en soutien ou au cours de séquences individualisées doit être pensé en cohérence avec ce qui est travaillé dans les séquences « ordinaires » de la classe. S'il n'y a pas coordination et convergence des apprentissages visés et réalisés, les élèves (et ceux qui les aident) peuvent travailler et progresser hors de ce qui est attendu (et reconnu et évalué) en classe. Il y a alors un très gros risque que les effets ressentis soient effacés par l'absence d'effets manifestes sur les apprentissages et les résultats scolaires ordinaires.

Ressources et bibliographie

Contact de la personne qui a fait la formation sur le conseil de classe ouvert :

PERRENOUD Philippe, « Impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail ». Revue *L'Éducateur*, 1997.

RESSOURCES CdR

Pour s'adapter à un public dont l'origine et les projets professionnels sont de plus en plus diversifiés, les établissements d'enseignement et de formation professionnelle agricoles mettent en place des CdR. Plus qu'un lieu, le CdR propose une organisation de la formation souple et centrée sur les besoins des apprenants. Ainsi le CdR permet d'individualiser les formations, d'organiser des séquences d'autoformation, de diversifier les activités d'apprentissage, de développer l'autonomie des apprenants...

Dès 1989, la DGER (Direction générale de l'Enseignement et de la Recherche) a accompagné le développement des CdR, en finançant leur mise en place et en apportant un appui à l'échange par leur mise en réseau.

Une organisation en réseau

La création d'un CdR s'accompagnant de la mise en place de pratiques de formation nouvelles, les échanges en réseau d'idées, d'expériences, de pratiques et d'outils apparaissent comme nécessaires.

Le réseau compte aujourd'hui plus de 130 CdR dans toute la France. L'animation nationale est relayée par des animateurs régionaux CdR.

Les activités principales des réseaux régionaux sont l'échange de pratiques et la création et l'échange de ressources d'autoformation.

Réseau national des CdR
Afg AGROSUD DIJON-EDUTER
26, bd Dr Petitjean
BP 87999 - 21079 Dijon cedex
Tél. : 03 80 77 27 00
Fax : 03 80 77 27 01
Marc Aboucal
Tél. : 03 80 77 27 32
Mél : marc.aboucal@educagri.fr

Ann Sellars Tél. 05 62 19 32 72
Mél : ann.sellars@educagri.fr

Elvira Schumacher Tél. : 04 73 83 36 38
ou 04 73 82 66 28
Mél : elvira.schumacher@educagri.fr



L'action

Pour éviter les déplacements difficiles aux interours, mais aussi pour favoriser la cohésion du groupe, une salle de classe est dédiée à la classe de 4^e. Ce choix contribue à une forte appropriation du lieu par les élèves (notre classe, mon bureau). Un projet de début d'année est initié pour renforcer cette appropriation (aménagement personnalisés, décoration).

Les emplois du temps sont le plus souvent organisés sur des plages de deux heures (plages pluridisciplinaires). Les enseignants sont attentifs aux capacités de concentration des élèves et organisent les pauses en fonction des besoins (sur un lieu spécifique qui ne dérange pas les autres classes).

Une plage « pause scolaire » est créée le mercredi.

Cette journée est organisée sous forme de projet, avec de multiples sorties favorisant l'éveil culturel et les échanges avec le territoire (expositions, rencontres, activités culturelles, compétitions...)

Cette organisation a pour objectif de renouveler l'image de l'école. Les enseignants et personnels d'éducation impliqués dans l'action organisent un planning de leur présence (en fonction de leur obligations de service) et de leurs projets pour le trimestre.

Les points-clés

La pause scolaire fonctionne grâce à la volonté des enseignants de fonctionner en démarche de projet. Satisfaction des élèves et de l'équipe éducative par rapport à cette nouvelle forme d'apprentissage.

Valorisation de l'action :

Dans le cadre du Système national d'appui (SNA) l'équipe a été accompagnée par SupAgro Florac et a bénéficié de temps de formation. Un partenariat avec l'Université de Montpellier (UM3) débouche sur une valorisation de cette expérimentation.

Contacts

gilles.mazard@educagri.fr
(SupAgro Florac)
yves.aujard-catot@educagri.fr
(Lycée viticole Orange)

Lycée viticole d'ORANGE

Bénéficiaires :
Classe de 4^e et 3^e

Les Objectifs

- Créer un lieu unique pour la classe de 4^e.
- Appropriation de la classe par les élèves.
 - Modifier les horaires et les adapter au rythme des élèves.
 - Redonner une image positive de l'école et un nouveau plaisir à apprendre par la création d'une « pause scolaire » (le mercredi).

Le contexte



Dans le cadre d'une expérimentation réalisée sur deux ans (2006 2007 et 2007 2008) l'équipe éducative a désiré faire évoluer ses pratiques et travailler différemment pour une nouvelle réussite d'élèves ayant de grandes difficultés (scolaires et comportementales). Ces élèves n'ont pas la maturité suffisante pour un fonctionnement avec beaucoup d'autonomie.

L'équipe éducative a organisé l'accueil de ce niveau de classe comme une période intermédiaire de transition vers le lycée. Le projet mis en place se traduit par une organisation nouvelle de l'espace et du temps.

Les leviers

La classe : le sentiment de sécurité contribue à une ambiance positive dans la classe.

L'ouverture culturelle contribue à développer des relations différentes avec les enseignants, dans un rapport moins scolaire (rapport à l'écrit) et une dimension humaine plus affirmée, détachée des contraintes de l'école.

Les freins

Répercussions de la nouvelle organisation sur le reste de l'établissement. Difficile de mettre en place un statut particulier pour une classe (vie scolaire) sans répercussion sur les autres niveaux.

Risque de « ghettoïsation » de la classe.

La pause scolaire mobilise des personnels d'éducation, aux dépens de l'organisation générale dans l'établissement.

Et ils ont eu envie

d'apprendre !

95

Les conditions de la réussite



La pause scolaire peut être jugée comme trop extérieure aux objectifs de l'école. Il est nécessaire de raccrocher les apprentissages scolaires en faisant référence à la richesse des sorties et visites culturelles (liens avec les contenus disciplinaires). Cette dimension de l'expérimentation vise à repositionner l'institution scolaire en termes de moyens et non plus seulement en termes de fins. Autrement dit, l'établissement devient ici un moyen d'accéder à des objets de culture, pour le plaisir, parce qu'on en a envie, besoin.

L'attribution d'une salle spécifique à un groupe d'élèves représente un moyen de les responsabiliser à travers l'appropriation du lieu qu'il est alors possible de personnaliser. Il est toutefois important de veiller à ce que cette organisation spatiale ne se traduise pas par une exclusion du groupe classe concerné.

La mise en place d'une telle organisation suppose de grands changements dans le fonctionnement général de l'établissement et ses modalités peuvent avoir des répercussions auprès des autres niveaux de classe.



Bilan & perspectives

Après deux années de fonctionnement avec une forte implication de l'équipe éducative, les départs et mutations de fin d'année 2008 ont eu une incidence forte sur le climat d'équipe, avec un sentiment d'usure (difficulté à tout recommencer).

La culture d'équipe est une compétence collective qui s'acquiert progressivement et qui ne se réduit pas à sa dimension organisationnelle. Les personnels ne sont pas interchangeables sans conséquence sur la dynamique collective.

Le regard d'un chercheur

Le changement de certains aspects typiques de l'école produit des effets notables pour les élèves : sentiment de sécurité, relations différentes entre élèves et enseignants, dimension humaine affirmée. Risques de « ghettoïsation » ? Voici une anecdote rapportée par Fernand Oury et Aida Vasquez, dans un livre consacré à leur expérience d'instituteurs de classes dites « spécialisées ». Le fonctionnement différent de la classe spécialisée avait fini par susciter l'envie des autres élèves de l'école. L'un d'eux demanda comment on pouvait aller dans cette classe. « Il faut passer un examen », lui répondit un élève qui avait « la chance » d'être dans la classe « pas comme les autres ».



L'action

Le conseil de classe est organisé pour permettre à tous les élèves d'y participer, dans un temps d'échange avec l'équipe éducative.

Le conseil est préparé à l'avance par chaque élève, avec le professeur principal. Les élèves préparent leur intervention en donnant leur avis sur les résultats, le comportement, les progrès, les difficultés (fiche de positionnement).

Lors du conseil, les enseignants s'expriment sur un point positif (progrès) et sur un point à faire évoluer. Un contrat est mis en place qui engage l'élève et lui permet de se mettre en projet. En cas de difficultés, une remédiation est envisagée, pour laquelle sont définis les nouveaux objectifs à atteindre.

Les points-clés

Confiance, discussion, espace de dialogue.
Autoévaluation.
Contractualisation et remédiation.

Valorisation de l'action

Dans le cadre du Système national d'appui (SNA), l'équipe a été accompagnée par SupAgro Florac et a bénéficié de temps réguliers de formation. Un partenariat avec l'Université de Montpellier (UM3) débouche sur une valorisation de cette expérimentation. SupAgro propose en 2009 d'accompagner de nouvelles équipes, en s'appuyant sur les résultats de cette expérimentation.

Contacts

gilles.mazard@educagri.fr
(SupAgro Florac)
yves.aujard-catot@educagri.fr
(Lycée viticole Orange)

Lycée viticole d'ORANGE

Bénéficiaires :
Classe de 4^e et 3^e



Les Objectifs

- Responsabiliser l'élève à l'égard de sa formation.
- Favoriser le dialogue entre l'équipe éducative et les élèves.
- S'inscrire dans une logique de contrat entre élèves et enseignants.
- Amener l'élève à faire un bilan régulier de ses résultats (autoévaluation).
 - Mettre en œuvre une remédiation dans le cas de difficultés repérées.



Le contexte

Dans le cadre d'une expérimentation réalisée sur deux ans (2006/2007 et 2007/2008), l'équipe éducative a désiré faire évoluer ses pratiques et travailler différemment pour une nouvelle réussite d'élèves ayant de grandes difficultés (scolaires et comportementales).

L'organisation pédagogique nouvelle tend à valoriser les élèves (reconstruction de l'estime de soi) et les inscrire dans une démarche d'acteurs de leur formation. L'évaluation de fin de trimestre s'organise sous la forme d'un conseil de classe ouvert.

Les leviers

Nouvelle conception de l'évaluation (l'élève est acteur de sa formation).

Logique de contrat.

Affirmation de la capacité de réussite de tous les élèves (éducabilité).

Une équipe pédagogique volontaire, dans le cadre d'une démarche soutenue par l'établissement.

Une formation de l'équipe enseignante.

Un apprentissage progressif par les élèves.

Les freins

Cette nouvelle forme d'animation demande une mise en place progressive, aussi bien pour les élèves que pour les enseignants. Il s'agit d'un processus long car il demande une transformation des représentations initiales du rôle du conseil de classe.

Le fonctionnement s'améliore à chaque conseil. Risque de formalisation du conseil, qui peut tendre à devenir un « tribunal ». Vigilance à porter pour faire du conseil ouvert un espace de dialogue et de construction, et non un espace de sanctions.

Et si on parlait d'eux

...avec eux !

97

Les conditions de la réussite

A travers cette action, qui peut sembler très ponctuelle, il se joue en fait un changement en profondeur des attitudes de chacun (enseignants et élèves).



Par cette logique de confiance, l'élève devient acteur de sa formation et développe une autonomie progressive. L'élève apprend à se projeter dans l'avenir, et donne sens progressivement à son projet personnel.

Une autre compétence est également développée à travers cette action : la capacité à parler de soi, à s'exprimer en public, à prendre du recul sur son parcours scolaire.

En participant à cette instance, l'élève lui donne une légitimité nouvelle pour valider les décisions prises. Cela contribue ainsi à sa formation vers une citoyenneté active.

Le regard d'un chercheur

Le conseil de classe est une instance emblématique d'un genre scolaire qui représente, aux yeux de nombreux élèves, un monde inconnu et menaçant, fait de règles et de comportements opaques, où règne l'évaluation jugement, où l'on parle une langue étrangère. C'est pour ceux qui ont des difficultés, un espace d'exclusion (dans tous les sens du terme). L'action propose aux élèves d'entrer dans cet espace, pour y participer, donner son avis, entendre les arguments, s'expliquer si besoin... Un bouleversement !



L'action

Les points clés

La mise en place de séquences de 45 minutes permet de dégager 3 heures de séquences par semaine et par enseignant. Dans chacune des matières, l'horaire des disciplines se décompose donc en face à face classe/enseignant et en séquences d'accompagnement individualisé les lundis, mardis et jeudis en début d'après-midi.

L'organisation et le contenu de l'accompagnement

La mise en œuvre de l'action a nécessité une réorganisation complète des emplois du temps.

Chaque enseignant prévoit ses séances d'individualisation et de remédiation. Tous les enseignants sont impliqués, les thèmes concernent donc l'ensemble des disciplines. Plusieurs enseignants de disciplines techniques proposent également du soutien en français. Comme les thèmes des séances changent chaque semaine, ils s'adaptent et évoluent en fonction des besoins et de la période de l'année scolaire. Le nombre d'élèves par séance est également variable suivant le thème de travail (de 5 à 15 en général). Chaque enseignant suit environ 10 élèves en tant que tuteur et les rencontre individuellement 2 fois par trimestre.

Les élèves s'inscrivent aux séances en fonction des besoins déterminés par les professeurs et le tuteur. Les souhaits des élèves sont en partie respectés car ils peuvent choisir 2 séances sur 3.

Exemples de thèmes de séance :

- Espagnol : les articles indéfinis et définis ;
- Français : la ponctuation ;
- Gestion : rappel sur les marges ;
- Maths : puissance et radicaux ;
- Chimie : l'atome et les ions...

Dans un cadre de concertation permanente avec l'ensemble des acteurs du dispositif, La CPE gère l'organisation de la vie scolaire. L'équipe de surveillance, informée de son rôle et du fonctionnement des outils, est chargée de l'inscription des élèves aux heures de soutien, de l'encadrement et de la gestion des absences.

Les outils de suivi

Un carnet de suivi et d'individualisation de l'élève (bilan de compétence, projet professionnel, fiches d'objectifs, grilles de bilan, rencontre tuteurs-élèves, tests d'entrée.

LPA de Sains-du-Nord
Porteur de projet :
Damien Tremeau Proviseur
Bénéficiaires :
l'ensemble des classes



Les Objectifs

- Dans le cadre d'une démarche participative, les objectifs ont été définis par les enseignants :
- mettre en œuvre une aide individualisée,
 - remotiver les apprenants grâce à une relation plus forte avec l'environnement professionnel,
 - favoriser le dialogue avec les apprenants, les responsabiliser et améliorer leur savoir-faire.

Le contexte

En 2001, le nouveau directeur de l'établissement réalise un diagnostic pour élaborer un projet d'établissement axé sur l'aide individualisée et la remotivation des apprenants. Le diagnostic de l'établissement met en évidence une déperdition d'élèves depuis plusieurs années, un public hétérogène, des problèmes d'illettrisme et des difficultés sociales, un manque général d'attention en fin de cours, peu de travail personnel et enfin, une absence de prise en charge collective des difficultés.

A partir de ce constat, les enseignants ont souhaité mettre en place une aide individualisée, remotiver les apprenants grâce à une relation plus forte avec l'environnement professionnel, favoriser le dialogue avec les apprenants, les responsabiliser.

Pour atteindre ces objectifs sans ajouter ou remplacer des heures de cours, l'établissement décide de mettre en place une réduction des cours de 55 minutes à 45 minutes pour dégager des heures à chaque enseignant.



Les leviers

Dans la phase de construction du projet : une volonté forte de la direction, un établissement de taille restreinte (130 élèves et 50 apprentis), une démarche participative.

Dans la phase de déroulement de l'action : la mise en place d'outils et une organisation cadrée.

Un atout dans la continuité : un autofinancement et une absence de surcoût lié au redéploiement d'heures.

Des objectifs qualitatifs atteints en partie et une amélioration constante du système (niveau organisationnel, tutorat...)

Les freins



Dans la phase de construction du projet : une lourde gestion du fonctionnement de l'établissement. Dans la phase de déroulement de l'action : des enseignants et des élèves réfractaires. Une évaluation difficile dans la mesure où la mesure des résultats n'a pas été envisagée.

Bilan & perspectives

Un indicateur de réussite : le projet perdure depuis 5 ans, malgré le départ du proviseur. Une enquête de satisfaction menée auprès des élèves et des enseignants après 4 ans de fonctionnement montre que :

- 59 % des apprenants sont satisfaits ou assez satisfaits du fonctionnement de cette individualisation, même s'ils n'ont pas l'impression que leurs résultats en cours d'année soient meilleurs. Les thèmes proposés ne correspondent pas toujours à leurs besoins. L'organisation de l'établissement ne leur semble pas trop complexe.
- 73 % des enseignants ne souhaitent pas revenir en arrière même s'ils ont du mal à terminer les programmes et que les résultats ne sont pas viables pour tous. Globalement, les résultats aux examens sont meilleurs pour les élèves du lycée, mais les évolutions quantitatives restent difficiles à évaluer d'une cohorte à l'autre.



Tout ce qu'on peut faire

avec 10 minutes ! 99

Les conditions de la réussite



Une telle réorganisation suppose un changement de posture important de la part de l'équipe éducative. Il s'agit en effet de questionner les règles de fonctionnement de l'institution pour nourrir une réflexion concernant les notions d'assimilation et/ou d'intégration des élèves dans le système scolaire. En d'autres termes, cette expérimentation aboutit à la mise en place d'un aménagement horaire qui correspond à une adaptation de l'institution aux besoins spécifiques d'une population scolaire donnée. Il s'agit donc ici d'un inversement de posture.

Celui-ci favorise à la fois une approche plus personnalisée (individualisée/différenciée) des actions pédagogiques et éducatives, et une démarche interdisciplinaire par l'intermédiaire de la mise en œuvre d'une pédagogie de projet.

Le temps dégagé par cette réorganisation profite également aux enseignants en leur fournissant de précieux moments d'échanges, de concertations.

Les outils de suivi mis en place renvoient au fonctionnement du portfolio : il fournit des indications importantes sur la progression des élèves et représente ainsi un outil capital de personnalisation de leurs parcours de formation.

Si la démarche initiale de cette équipe est intéressante, il est nécessaire de veiller à la conservation de l'état d'esprit qui la guide : répondre aux besoins des élèves.

Le regard d'un chercheur

Prendre 10 minutes à chaque heure de cours, c'est d'abord transformer les pratiques à moyens constants : ni les enseignants, ni les élèves n'ont plus d'heures à faire et l'initiative peut évoluer en innovation durable car il n'y a pas de dépendance vis-à-vis de financements extérieurs, très souvent éphémères. Pour tous ceux qui ont besoin de soutien, dix minutes difficiles à suivre sont remplacées par dix minutes occupées à apprendre.



L'action

L'action se déroule de septembre à juin. L'animatrice présente le CdR aux élèves lors de la 1^{ère} semaine de la rentrée, aux parents lors des portes ouvertes ainsi que sur le site Internet. Une commission CdR, en présence d'apprenants, de l'équipe de direction, des équipes éducatives, de la vie scolaire, de l'animatrice CdR, a lieu 2 à 3 fois par an pour discuter des problèmes de fonctionnement de l'action et ajuster les procédures.

Déroulement

Etape 1 : lors de la 1^{ère} semaine de rentrée.

- Positionnement en français et en mathématiques pour les nouveaux élèves à partir de fiches écrites ou mises à jour par les enseignants sur la base de l'expérience des années précédentes, et en s'inspirant de pratiques d'autres établissements.
- Entretien individuel, suivant un canevas, avec le professeur principal pour prendre connaissance du projet, de la motivation, de la personnalité du jeune ainsi que de ses résultats aux positionnements et l'informer de l'existence du CdR si besoin.
- Présentation du CdR à tous les élèves par l'animatrice et signature d'un contrat d'engagement par tous les élèves pour une future utilisation ou non du CdR.

Etape 2 : mise en place de parcours individualisés (plusieurs cas de figure sont possibles).

- Pour un apprenant... envoyé par un enseignant :
 - en accord avec l'élève, l'enseignant remplit une fiche de liaison à l'attention de l'animatrice pour travailler au CdR sur un ou deux objectifs précis.
- Exemples d'objectifs à atteindre :
 - faire un CV, une lettre de motivation, comprendre la notion de notation scientifique, suivre le dossier d'autoformation en argumentation, réconcilier l'élève avec l'enseignement général via des activités pluridisciplinaires en lien avec les thèmes de la plante, l'animal et le matériau, accueillir un apprenti anglais et l'accompagner dans la maîtrise de l'apprentissage de la langue française, etc.
 - l'apprenant prend rendez-vous auprès de l'animatrice sur l'atelier de son choix qui a lieu les lundis, mardis et jeudis de 18 h à 19 h ou sur une heure d'étude.
- L'animatrice répond aux objectifs de la fiche de liaison en proposant à l'apprenant des activités de travail, sur papier ou outil informatique.
- Pour un apprenant... venant spontanément :
 - les apprenants volontaires prennent rendez-vous auprès de l'animatrice sur l'atelier de leur choix qui a lieu les lundis, mardis et jeudis de 18 h à 19 h ou sur une heure d'étude en indiquant l'objectif qu'ils souhaitent atteindre.

Etape 3 : suivi du travail effectué par l'apprenant.

- Un document de suivi d'activités est rempli par l'animatrice à chaque fin de séance.
- Ce même document est remis au professeur principal avant chaque conseil de classe. Accompagnés par l'animatrice, les élèves s'autoévaluent par rapport à l'atteinte ou non de l'objectif visé. Ils doivent signer en fin d'année scolaire un bilan d'accompagnement.

Agri'nature-Montmorillon

Porteur de projet :

Marcel Fouré

Directeur de l'EPL

Bénéficiaires :

ensemble des apprenants
de l'EPL



Le contexte

A partir de 1999, une réflexion a été menée dans le cadre du projet d'établissement sur l'hétérogénéité du niveau des apprenants (élèves apprentis, stagiaires), le souci constant de tenir compte, dans la formation, de l'évolution des formés, le problème de gestion des groupes importants et l'évolution des méthodes pédagogiques.

Au niveau de l'implication des acteurs : l'équipe de direction est convaincue de la nécessité de développer des pratiques d'individualisation et soutient les équipes pédagogiques sur cette thématique. L'équipe d'enseignants et de formateurs est motivée et participe activement à la mise en pratique de « nouvelles pédagogies ». La présence d'une animatrice favorise une dynamique de réflexion. Elle est, en relation avec

l'équipe de direction, l'interlocutrice directe des équipes enseignantes des différents centres.

- Les éléments déclencheurs à partir de 2003 :
 - le constat, suite à des tests de positionnement en début d'année scolaire, que le niveau d'entrée des élèves est de plus en plus faible. Des plaintes d'enseignants en cours d'année : manque de motivation, de travail des élèves, problèmes de discipline, élèves plus consommateurs qu'acteurs mais néanmoins adeptes de nouvelles technologies.
 - des ressources humaines et matérielles disponibles : un établissement bien doté en équipement informatique, une équipe enseignante volontaire pour proposer un dispositif adapté, des emplois du temps non figés, modifiés chaque semaine en fonction des actions menées dans l'établissement.
 - une opportunité nationale : la création d'un CdR comme dispositif répondant aux difficultés scolaires.

Les Objectifs

Les objectifs ont été définis par la cellule nationale de mise en place des Centres de ressources, sont référencés dans un label et sont rédigés dans un cahier des charges. Ils sont référencés sous 4 axes de travail : accueil, parcours individualisés, ressources, capitalisation et traduisent 15 engagements. Chaque axe comporte des engagements qui sont eux-mêmes reliés à 5 critères d'évaluation allant d'un intérêt noté de 4 à 0 points. Exemple : 1er axe : assurer l'accueil, l'information et l'orientation des publics. Engagement n°5 : Proposer un rendez-vous avec un animateur CdR. Critères d'évaluation :
4 points : le planning de rendez-vous avec l'animateur existe. Il est rempli et mis à jour.
3 points : le planning de rendez-vous avec l'animateur existe mais n'est pas adapté ou mal utilisé.
2 points : l'animateur est présent et disponible lors de certaines tranches horaires qui sont affichées pour répondre à des besoins individuels mais il n'y a pas de planning de rendez-vous.
1 point : l'apprenant ne peut pas prendre de rendez-vous mais le projet est en cours.
0 point : l'apprenant ne peut pas prendre de rendez-vous et aucune action n'est prévue dans ce sens.

Les freins



- Au départ, des difficultés concernant le changement de « postures » de l'enseignant face à ces « nouvelles pédagogies ».
- La difficulté de gestion d'un emploi du temps très variable.
- Une fiche de liaison peu utilisée par les enseignants.
- L'absence ou quasi absence d'indicateurs de réussite.
- Pour assurer la continuité de l'action, la nécessité de la continuité de la prise en charge d'une partie du salaire de l'animatrice par le Conseil régional.

Comment mettre en place

un centre de ressources en trois leçons ! 101

Bilan & perspectives



Au total, 100 apprenants ont été suivis en 2007-2008. Les suivis varient de 1h à 25h par an en fonction de l'objectif à atteindre, des capacités de l'apprenant, de sa disponibilité (stages, vacances, heures d'étude) et du planning de l'animatrice. Le bilan de l'action est positif. L'accompagnement CdR est un service supplémentaire aux élèves pour lever les difficultés, un confort pour les enseignants qui n'ont pas le temps de dispenser du soutien, une opportunité pour mettre en place des activités pluridisciplinaires. L'utilisation du CdR est en hausse pour l'ensemble des apprenants et le travail réalisé dans ce cadre est pris en compte dans les conseils de classe. Des indicateurs de réussite en insertion scolaire vont être mis en place pour démontrer l'impact du travail en CdR sur la réussite aux examens.

Les conditions de la réussite



Le CdR devient un outil répondant aux difficultés des élèves. La démarche entreprise favorise l'identification de cet espace comme lieu de ressources à la disposition des élèves pour les aider dans leur dynamique de construction de projet personnel et professionnel. Cette démarche, très structurée, propose de nombreux outils permettant un suivi individualisé efficace de chaque élève en ciblant, en concertation, leurs besoins. L'identification et l'acceptation, par l'élève, de ses propres limites, lui donne la possibilité de s'engager dans une démarche personnelle de remédiation. Le fait qu'il ait eu l'opportunité d'en prendre conscience lui-même, représente une manière de le responsabiliser vis-à-vis de son projet de formation. Point fort de cette expérience : la formation des enseignants et le suivi par une association partenaire (PATE), ce qui renforce les chances de pérennité de l'action, et permet de développer des compétences nouvelles.

Les leviers



- Des atouts dans la phase de construction du projet : une direction et une équipe enseignante dynamique, l'embauche d'une animatrice et la mise en œuvre de l'aménagement des locaux.
- La mise en place d'actions pluridisciplinaires.
- La venue spontanée des élèves au CdR.
- La labellisation du CdR.
- Participation de la direction au comité de pilotage national.
- La formation par des experts (En mars et avril 2008, l'association PATE a formé sur site 7 enseignants et l'animatrice, et accompagne l'équipe pédagogique pendant l'année scolaire 2008/2009).
- La prise en charge d'une partie du salaire de l'animatrice par le Conseil régional.

Le regard d'un chercheur

Cette action met en évidence deux points sensibles : la coordination entre enseignants et animatrice de centre de ressources pour définir les objectifs de travail individualisés et la convergence entre potentiel formatif des ressources et besoins précis de chaque élève. Ici, le positionnement initial et l'entretien avec chaque élève semblent constituer un facteur favorable pour assurer coordination et cohérence, sans doute aussi, motivation des élèves.



L'action

Les points-clés :

Depuis dix ans, le groupe classe a des séances obligatoires de travail individualisé prévus dans la semaine (2 heures/semaine en règle générale) et intégrées dans l'emploi du temps.

Les formateurs de mathématiques et d'expression interviennent lors de ces séances avec l'animatrice pédagogique. L'animatrice est présente afin de guider les apprentis n'étant pas concernés par les groupes de travail de mathématiques et d'expression dans leur travail. Elle les aide soit à planifier et organiser leur travail, soit à rechercher des informations ou des supports, soit à réviser des notions abordées en cours.

Un soutien est également possible en dehors des heures de cours, sur la base du volontariat (2 heures le vendredi après-midi avec l'animatrice pédagogique).

Contenus

Lors de chaque session de formation, les formateurs de mathématiques et d'expression désignent les apprentis ayant besoin de soutien dans leur matière. Une heure est ainsi consacrée aux mathématiques et une heure à l'expression. Les apprentis n'étant pas désignés par ces deux formateurs travaillent avec l'animatrice pédagogique.

Des groupes de 3 à 7 apprentis sont formés. Durant les séances de travail individualisé, les apprentis revoient les notions non comprises pendant les cours. Pour les séances de soutien basées sur le volontariat, les objectifs de travail sont fixés en début d'année par l'équipe pédagogique et les apprentis concernés.

Les thèmes abordés le plus fréquemment concernent l'expression écrite, les mathématiques et la préparation de différents oraux (rapport de stage, présentation d'un dossier en français).

CFPPA-UPA d'Angers
Bénéficiaires :
CAPA productions
horticoles
et travaux paysagers



Le contexte

Pour faire face à l'hétérogénéité de plus en plus importante des groupes (stagiaires de la formation continue ou apprentis) et face aux difficultés croissantes dans l'acquisition des savoirs de base (lire, écrire, compter, communiquer), les formateurs ont souhaité travailler sur l'individualisation des parcours de formation.



Les conditions de la réussite

Ce dispositif s'inscrit dans le cadre du temps scolaire et revêt un caractère obligatoire (il ne s'agit pas d'un dispositif supplémentaire qui alourdit le temps de travail des élèves).

La présence d'une animatrice pédagogique permet un accompagnement individualisé des élèves sur des acquisitions transversales de méthodes, dimension qui est trop souvent oubliée.

Un apprentissage haute couture : du sur mesure pour chacun 103



Les Objectifs

- Maîtriser les savoirs de base en mathématiques et en expression.
- Mieux organiser son travail : être plus autonome.
- Apprendre à apprendre, à retenir, à rechercher des informations.



Les leviers

- Travail réel sur les besoins et les difficultés des apprentis.
- Travail en petits groupes qui permet un meilleur apprentissage des notions.
- Plus d'échanges entre les apprentis et le formateur.
- Travail sur des besoins méthodologiques plus transversaux que disciplinaires.
- Une méthodologie différente de celle utilisée en cours.



Les freins

Manque de continuité de l'action en raison de l'alternance : apprentis présents au centre entre 1 à 2 semaines sur 4.



Bilan & perspectives

Ce travail de remédiation serait plus profitable aux apprentis s'il était plus régulier : un travail hebdomadaire permettrait une meilleure acquisition des notions et une meilleure consolidation des acquis.

Un travail commun avec des partenaires extérieurs serait nécessaire. Un apprenti a déjà bénéficié d'un accompagnement par un organisme de formation de base (Lire Ecrire Compter) de 2 heures hebdomadaires pendant les semaines de présence en entreprise. Cet accompagnement a permis à l'apprenti de travailler régulièrement ses cours et de revoir des notions de base non abordées au CFA (approfondissement de la lecture, différenciation de certains sons...). Ce partenariat est envisageable pour les apprentis reconnus travailleurs handicapés.

Les apprentis en grande difficulté qui ont déjà passé les unités capitalisables de mathématiques et d'expression continuent à bénéficier des 2 heures d'individualisation dans chacune de ces matières jusqu'à la fin de la formation. L'objectif est de les aider à mieux comprendre et à résoudre des problèmes simples de la vie quotidienne (compréhension de documents, démarches administratives...).

Le regard d'un chercheur

L'apprentissage « individualisé », peut opérer une série de rapprochements : ce qui est à apprendre et à travailler est plus proche, parce que c'est plus proche des besoins de chaque apprenti ; c'est plus proche parce que la médiation des professeurs et celle de l'animatrice pédagogique, « médiation rapprochée », réduit la distance et l'étrangeté de ce qui est à apprendre et le met à proximité des capacités des élèves. Enfin, il rapproche parce que les apprentis et les professeurs se parlent. Il se peut même qu'ils se découvrent comme des individus.



L'action

Suite à un entretien individuel pour chacun des apprentis, à des tests de pré-acquis ou de positionnement, les apprentis peuvent bénéficier d'un parcours individualisé selon leurs objectifs et leurs besoins.

Outils

Un contrat de formation individualisée avec parcours, planning de formation et fiche de travail.

Les points-clés

Une intégration du fonctionnement du CdR à chaque niveau :

- au niveau du formateur : interventions en complément des accompagnateurs permanents du CdR,
- au niveau de la classe : prévision lors de la construction des emplois du temps pour des regroupements de plages horaires d'une même classe ou pour éviter le chevauchement de plusieurs classes au CdR,
- au niveau de l'apprenti : les heures de CdR sont définies sur des créneaux horaires identifiés dans une ou plusieurs disciplines. Une aide aux devoirs est possible après les cours sur 3 soirées.

Les stagiaires et les apprentis peuvent bénéficier d'un parcours individualisé selon leurs objectifs et leurs besoins, dès le début de la formation, mais également en cours de formation suite à des entretiens individuels, des réunions de filière et aux conseils de classe.

Le Centre de ressources est un lieu mais surtout une démarche à laquelle participe l'ensemble de l'équipe pédagogique dans les locaux de CdR, en classe, sur une aire de TP...

Le responsable du CdR organise, formalise les parcours et le suivi des apprenants. Des formateurs experts interviennent dans l'accompagnement, mais aussi dans la création de ressources. Des intervenants de structure spécialisée participent également à l'accompagnement des apprentis.

L'espace est un lieu propice à l'échange et à l'entraide : les apprenants travaillent en interaction et mutualisent leurs connaissances.

Deux types de publics bénéficient des parcours individualisés en CdR avec des profils différents : les BTS, niveau plus élevé et public autonome, et les CAPA pour lesquels le CdR est avant tout un lieu de sociabilisation. Les publics ne sont pas mélangés.

EPLEFPA

Jules Rieffel – Saint-Herblain

Porteur de projet :

le Directeur du CFA

Bénéficiaires :

**Essentiellement apprentis,
adultes en formation continue,
plus rarement lycéens**

Le contexte

L'action a été réalisée en 2001 dans un contexte général de prise en compte de l'individu et de son parcours de formation dans le cadre du Programme national d'individualisation et d'une volonté du Conseil régional de développer la qualité dans les CFA.

Les éléments déclencheurs de l'action ont été :

- la prise en compte nécessaire des particularismes du public : VAA, dispense d'UC, contrats de formation en 1 an, publics en grande difficulté,
- les difficultés rencontrées par les équipes en termes de pédagogie face à une grande hétérogénéité,
- des raisons conjoncturelles : réorganisation d'une formation en agroalimentaire avec un système d'entrées/ sorties permanentes.



Bilan & perspectives

Bilan plutôt positif. Sur 70 parcours, 25 % des apprentis sont concernés par un parcours individualisé.

Un projet d'agrandissement est en cours pour permettre à un plus grand nombre de jeunes de bénéficier de cette démarche.

A chacun son parcours...

C'est possible !

105



Les Objectifs

En cohérence avec les objectifs généraux de la structure

- Insérer des apprentis en grande difficulté dans la vie professionnelle et sociale.
 - Améliorer les conditions de travail (en termes de pédagogie et de relations).
 - Diminuer les ruptures de contrat de travail.
- Objectifs spécifiques de l'action :
- mettre en place une stratégie de parcours adaptés et d'accompagnement des apprenants au sein de la structure.
 - maîtriser les savoirs de base en maths et en français.



Les leviers

- Formation de l'ensemble des personnels (pédagogie différenciée et individualisation).
- Financement important du Conseil régional.
- Heures allouées en accompagnement sur l'expertise permettant un travail d'appropriation et d'implication.



Les freins

- Appropriation lente de la démarche par un certain nombre de formateurs au début de l'action.
- Démarche qui exige des moyens importants (humains, ressources).
- Un investissement en temps important.

Les conditions de la réussite



Ce dispositif renforce l'appui des enseignants sur la structure CdR ainsi que les compétences pédagogiques du responsable CdR.

Le CdR de son côté contribue à faire évoluer les pratiques des enseignants en invitant à une individualisation et un accompagnement des élèves les plus en difficulté.

L'efficacité de ce fonctionnement est étroitement liée à la capacité de concertation entre les enseignants (incluant le responsable CdR) dans une démarche collective d'accompagnement. Le dispositif y gagne ainsi en cohérence et en lisibilité du point de vue de ses différents usagers.

Le regard d'un chercheur

L'une des justifications de l'individualisation et l'un de ses effets les plus puissants, notamment pour ceux qui éprouvent des difficultés, tient à ce qu'enfin, ils se sentent effectivement pris en compte, pris en charge, que ce avec quoi ils se débattent semble pouvoir être compris.

Les élèves, apprentis, stagiaires peuvent se sentir concernés par leur apprentissage, par ce qu'ils doivent apprendre et par l'enseignement.



L'action

Déroulement de la remédiation

Les stagiaires passent les tests avant l'entrée en formation (tests maths – français – par filière (Industrie ou Bâtiment-Environnement) communs à l'ensemble des organismes de formation du bassin de formation-emploi (ces tests élaborés par les APP (Ateliers pédagogiques personnalisés) ne sont pas la propriété du CFPPA qui dispose uniquement des supports papiers).

Dans ces tests, chaque série d'exercice correspond à une thématique, par exemple : division, résolution d'une équation du 1^{er} degré.

Le secrétariat corrige les tests et remplit une grille de synthèse représentant les degrés d'acquisition par thématique (acquis – en cours d'acquisition – non acquis). L'animateur du CdR établit un parcours individuel en fonction des résultats au test : chaque stagiaire n'a une remise à niveau que sur les thèmes non maîtrisés.

Le stagiaire réalise ce parcours lors des créneaux CdR prévus à l'emploi du temps à partir d'une plate-forme, d'un classeur d'exercices en français (classés par item à travailler) et d'outils papiers.



Les Objectifs

Valoriser les heures CdR

- Faire une remise à niveau dès l'entrée en formation sur la base des tests passés par les stagiaires.
- Améliorer les pré-requis en mathématiques et français pour une meilleure efficacité des cours et éviter les sorties de formation prématurées.
- Contribuer à l'insertion sociale et scolaire (notamment pour les plus bas niveaux).

CFPPA de Douai
Porteur de projet :
Pierre Champeyrol,
animateur CdR
Bénéficiaires :
30 stagiaires par an



Le contexte

L'action se situe dans un double cadre institutionnel : la mise en œuvre du Plan régional d'individualisation par le Conseil régional et un projet de labellisation du CdR.

Les éléments déclencheurs de l'action :

- le profil des stagiaires du CFPPA : ils ont un projet professionnel bien défini, une grande motivation, des niveaux scolaires très hétérogènes avec une sortie du système scolaire depuis longtemps. Une formation diplômante sur un an n'est pas assez longue pour revenir sur les bases (français et mathématiques notamment).
- l'exploitation insuffisante du CdR : le CdR existe, chaque groupe de stagiaires disposent déjà dans son emploi du temps de plusieurs créneaux CdR, mais les stagiaires s'y « ennuiant » et les tests de positionnement à l'entrée sont peu exploités.

Les freins



- Ressources pas toujours adaptées ou mal connues.
- Du point de vue des stagiaires, manque de relation entre les prescriptions, les tests et le programme de formation.
- Manque d'échange entre l'animateur CdR, les enseignants et les stagiaires pour permettre au stagiaire de faire le lien entre la remédiation et la formation.
- Difficulté de réaliser et de faire réaliser par les formateurs des tests pré-requis dans d'autres matières que les maths et le français.
- Degré d'adhésion inégal des intervenants du CFPPA.
- Manque de temps pour améliorer le système et abonder la plate-forme (passer des outils papiers aux outils numérisés).



Les leviers

- Un nouvel animateur CdR formé à la FOAD et bon informaticien.
- Stagiaires motivés.
- Tests bien construits.
- Labellisation du CdR.

Les conditions de la réussite

Le CdR devient un outil qui va faciliter l'autoformation.

La dimension relationnelle avec un accompagnateur (animateur CdR) est primordiale dans ce dispositif d'autoformation. Il permet de renforcer la posture d'accompagnateur, qui formalise, aide, guide, suit et évalue régulièrement les acquis avec l'apprenant. Cette modalité présente l'avantage d'engager l'apprenant dans le processus en lui donnant l'opportunité de le piloter. La supervision de l'accompagnateur facilite la prévention d'une démotivation qui pourrait être liée à ce processus.



Le dispositif proposé ici souligne l'importance d'un lien avec les enseignants qui ne soit pas exclusivement pédagogique.

Auto-formation

accompagnée

107

Bilan & perspectives

Le suivi des remises à niveau par les stagiaires dépend beaucoup de leur motivation et de leur information sur la plus-value du dispositif. Globalement, les stagiaires motivés et conscients de leurs lacunes sont satisfaits.



Même si l'adhésion à la remise à niveau est meilleure d'année en année et que le dispositif et les outils s'améliorent, les stagiaires n'identifient pas toujours le lien entre la remise à niveau et les cours suivis : une présentation des résultats aux tests et des points à travailler est nécessaire.

Globalement, plus d'échanges et de temps entre les enseignants et l'animateur CdR permettraient de mieux cibler les thèmes du parcours en fonction des besoins (gestion des priorités) et d'étendre la remise à niveau à d'autres thématiques que les maths et le français. Les financements du Conseil régional ne sont cependant pas suffisants pour permettre la création de ressources de remise à niveau en autoformation dans l'ensemble des matières scientifiques de base.

En point négatif, il n'existe pas de bilan avec les stagiaires sur leur parcours d'autoformation, pas d'évaluation finale de l'effet de la remédiation. Il n'existe pas de retour d'information sur les réalisations au CdR : fonctionnement, résultats, améliorations...

Le dispositif est toujours en place en 2008/2009 après une période d'ajustement en début d'année suite à un changement d'animateur.

Le regard d'un chercheur

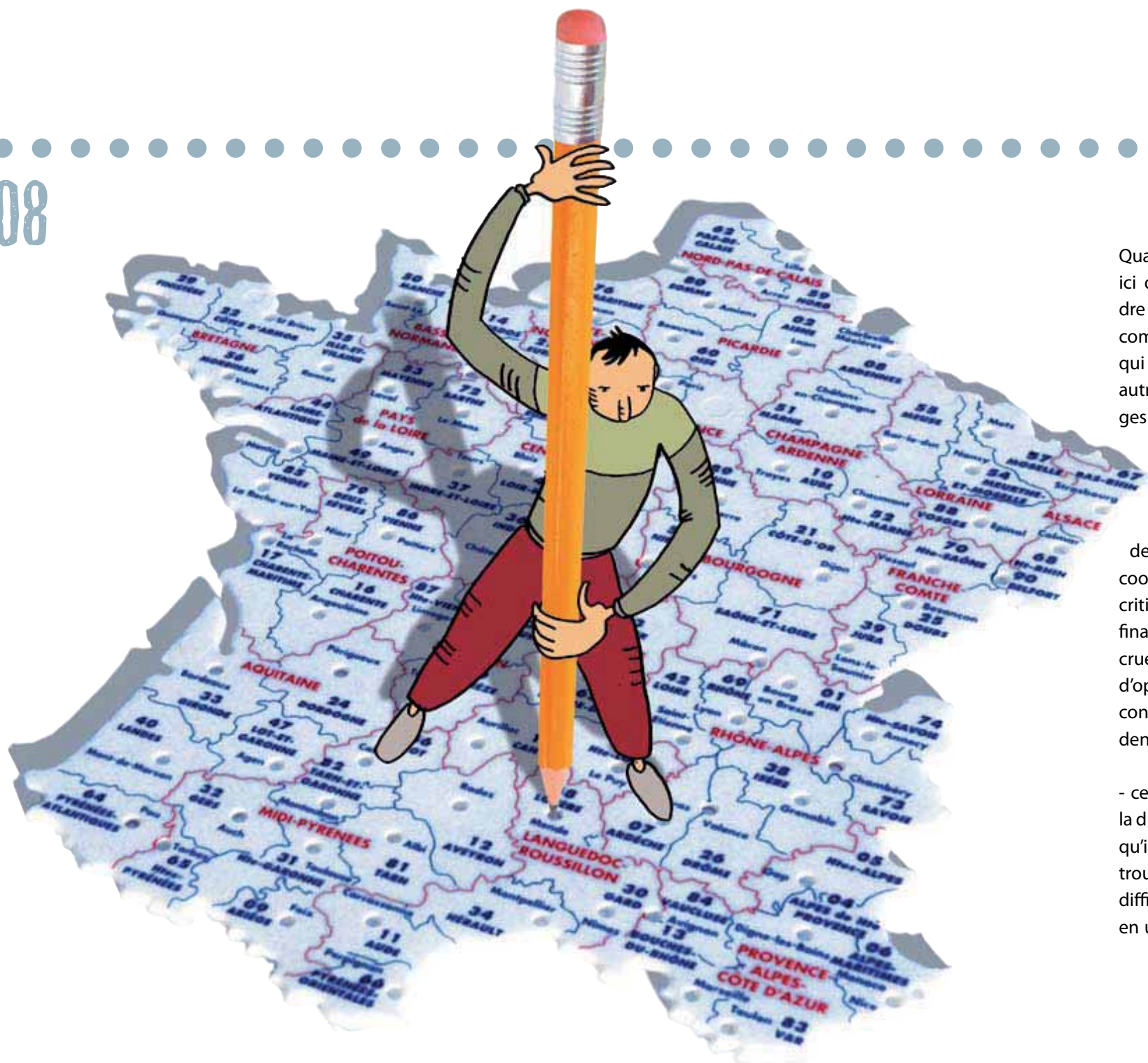
L'autoformation est mise en place, mais il a manqué l'accompagnement, autrement dit de la présence et du guidage. Mais il a manqué aussi le guidage concernant ce qui doit être visé, travaillé par chaque apprenant en lien avec les enseignements, pour constituer une vraie remise à niveau. Comme le montre l'action précédente, l'individualisation suppose que les apprenants ne se sentent pas seuls !



Dispositifs

Patrick Mayen, AgroSup Dijon, EDUTER Recherche

108



109

Quand on parle de dispositif, on parle d'abord ici d'ensembles organisés qui dépassent le cadre d'un seul établissement. Il est vrai que la comparaison avec des « actions » plus localisées des autres parties, met en évidence certains avantages des dispositifs :

- ils représentent avant tout une masse critique, pour négocier et obtenir des conditions de réalisation, pour mutualiser des moyens et notamment pour assurer une coordination et disposer d'expertises. Masse critique aussi pour prévenir les interruptions de financement et de soutien, telles que les vivent cruellement les établissements qui ont bénéficié d'opportunités trop éphémères, comme on le constate dans plusieurs bilans des actions précédentes.

- ces dispositifs sont conçus pour la durée et dans la durée. Comme nous l'avons déjà souligné, lorsqu'il faut s'attaquer à des problèmes nouveaux et trouver et mettre en place des solutions pour des difficultés récurrentes, tout ne peut pas se faire en une année. Or, la démotivation peut très vite

survenir. Les dispositifs prévus dans la durée présentent le double avantage de prévenir cet effet de démotivation et de constituer un cadre d'engagement qui soutient, même lorsque tout ce qui était espéré n'est pas encore au rendez-vous.

- l'effet d'encouragement est donc essentiel. Comme le montre le dispositif régional limousin d'accompagnement des jeunes, ou le dispositif pour les publics « dys », il constitue une sorte d'espace stimulant et protecteur, capable d'assurer la valorisation et la reconnaissance vis-à-vis des différents partenaires. C'est de nature à légitimer l'action.

En effet, on pourrait avoir tendance à oublier qu'un professeur, un formateur ou un éducateur ressentent des craintes, éprouvent des doutes au moment de se lancer dans des activités nouvelles, d'autant plus redoutées qu'elles s'écartent des fonctions éprouvées. Tous attendent que ce qu'ils font soit reconnu. Etre engagé dans un dispositif dans lequel d'autres sont aussi engagés dans la résolution des mêmes problèmes, auxquels on peut se référer et faire appel, avec qui on peut analyser les résultats obtenus produit un

effet puissant de soutien.

- L'effet ressources est très lié à l'effet d'encouragement. Les ressources, comme pour les élèves, ne sont pas seulement constituées d'informations, de documents, d'outils. Elles sont aussi constituées par l'exemple des autres, par les échanges de manières de faire et de moyens pour le faire. Elles sont constituées par le recours possible à de l'expertise et c'est une caractéristique des difficultés scolaires et non scolaires que de relever d'expertises différentes et pointues. Enfin, les ressources sont aussi constituées par la possibilité de s'appuyer et de faire appel à un dispositif d'appui et d'accompagnement, et par la possibilité de se former.

- Un grand nombre d'actions et de dispositifs soulignent ainsi l'importance de construire et de bénéficier de partenariats et de réseaux. Outre les effets que nous venons d'évoquer, on constate que l'ouverture à des partenaires produit un effet de décentration et de soulagement. Les difficultés et problèmes ne sont pas vécus dans un monde refermé qui imagine parfois qu'il est à part. On découvre que les difficultés sont le lot commun, celles des élèves et celles qu'on éprouve à affronter. Il est possible de contribuer à les prendre en main, sans culpabilité ni crainte, puisque d'autres le font. C'est aussi une manière d'ouvrir les établissements.

- On retrouve dans ces dispositifs une caractéristique à la fois évidente et surprenante : les acteurs des établissements s'investissent d'autant plus qu'ils sont engagés dans des actions dans lesquelles ils ne sont pas seuls. Ce qui est vrai pour les élèves qui ont besoin de soutien est vrai pour tous ceux qui œuvrent au soutien. Ils ont besoin d'être soutenus. Ils ont besoin de ne pas être seuls. Besoin prend ici son plein sens, ce n'est pas un supplément d'âme qui est attendu. On peut parler d'un besoin vital de soutien.

Comme nous l'avons souligné en introduction, les difficultés des élèves créent des difficultés et

deviennent les difficultés des personnes qui en ont la charge. Mettre en place des actions et des dispositifs pour traiter avec succès les difficultés scolaires et proposer du soutien exige de disposer soi-même d'un soutien.

Ressources

10 QUESTIONS RÉPONSES SUR LES DYS, FLA

http://www.handimobility.org/blog/wp-content/plugins/downloads-manager/upload/10questions_langage.pdf

DOCUMENT SONORE :

<http://www.creteil.iufm.fr/ressources/audiovisuel/les-amphis-de-lash/2005-2006/les-situations-de-handicap-et-lecole-inclusive/>

LA LOI « POUR L'ÉGALITÉ DES DROITS et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » du 11 février 2005 apporte des évolutions fondamentales pour répondre aux attentes des personnes handicapées.

<http://www.handiplace.org/info.php?page=333>

Lasserre Jean-Pierre, Les Dys -, Ortho Edition, 2006

LES TROUBLES DU LANGAGE ET DES APPRENTISSAGES. *Réadaptation*, n° 527 (revue) Paris : ONISEP, février 2006, 60 pages

PROCÉDURES D'ACCUEIL dans un établissement d'enseignement agricole, des élèves et étudiants de l'enseignement supérieur court en situation de handicap - Note de service DGER/SDPOFE/N2008-2108, 10 septembre 2008

SOLERE-QUEVAL Sylvie, *L'école inclusive : Les amphis pour l'adaptation et l'intégration scolaires* (Quelles postures pour l'école face à la diversité des élèves ? - Comment faire une école pour tous ? Insertion, intégration, inclusion)

Repérage et prise en charge pédagogique

APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS Ingrid PAULSEN, Professeur d'Anglais

http://dys.enfa.fr/index.php?menuaction=bookmarks.ui_list&start=0&bm_cat=10

DEHAENE STANISLAS, *Les neurones de la lecture*. Odile Jacob, 2007

DISPOSITIF ROC : repérage orthographique collectif. Cogni-sciences

http://www.cognisciences.com/article.php3?id_article=42

Cet outil, à destination des enseignants, a pour objectif de repérer les élèves en difficulté d'identification des mots de lecture. Afin de rendre aisé ce repérage, les équipes des laboratoires de recherche, les médecins et enseignants des académies participant au projet, ont choisi une modalité de repérage écrite collective (classe entière) qui permet à l'enseignant en moins d'une demi-heure d'identifier les élèves de sa classe en grande difficulté avec la langue écrite (lecture, orthographe).

GROUPE DE RECHERCHE FORMATION SUR LA DYSLEXIE -IUFM ALSACE

Accompagner des élèves dyslexiques au sein d'une classe hétérogène : des exemples de consignes et d'évaluation dans toutes les disciplines

<http://www.alsace.iufm.fr/web/former/formcont/2nddegre/grf/dyslexie/tout.htm>

LES GUIDES PRATIQUES DE L'ADAPT

http://www.ladapt.net/e_upload/pdf/GP-boncommande.pdf

MAZEAU MICHELE, *Permettre ou faciliter la scolarité de l'enfant dyspraxique. Guide pratique de l'ADAPT*.

SITE DE L'ACADÉMIE DE LYON

Ce site rassemble les réflexions et propositions d'un groupe de travail composé de chefs d'établissements et de professeurs de collèges du département de la Loire.

<http://pasilyon.free.fr/monographies/Mono06/42IALoire-2/>



Le dispositif

La démarche repose sur les principes de l'individualisation des formations et sur la création de modules pédagogiques adaptés en fonction de diagnostics réalisés par la communauté éducative de chaque établissement.

En terme de durée, ce travail collectif se déroule, en principe, sur six années.

Les trois premières années concernent une première phase visant la définition de méthodologies d'individualisation des formations, la création et le test de modules pédagogiques. Elle sera éventuellement suivie d'une seconde phase qualifiée « de généralisation expérimentale » de modules et d'activités pédagogiques retenus en fonction de l'évaluation de la première phase.

PHASE 1 :

1^{er} point-clé : chaque établissement s'est engagé à viser au moins 4 objectifs opérationnels :

- définir et formaliser une méthodologie d'individualisation des formations en repérant le plus rapidement possible les potentiels scolaires et les difficultés éventuelles chez des apprenants de différents statuts.
 - définir des modules pédagogiques spécifiques dans chaque EPLEFPA pour apporter une réponse à chaque apprenant, pris individuellement dans un cadre collectif ;
 - produire des outils ou des supports facilitant la capitalisation des expériences et les échanges de pratiques.
 - tester la mise en œuvre de modules spécifiques à chaque EPLEFPA en lien avec les activités internes et éventuellement avec des partenaires externes.
- 2^e point-clé : chaque étape se construit selon des logiques méthodologiques communes :
- la première année concerne en priorité la coordination de démarches d'ingénierie de formation pour pouvoir expérimenter la structuration d'une méthodologie d'individualisation des formations et des parcours.
 - la seconde année est consacrée prioritairement à la définition d'actions individualisées dans chaque EPLEFPA avec la mise en œuvre d'actions prioritaires pour l'EPLEFPA dans le cadre d'un programme annuel validé au niveau régional.
 - la troisième année devra viser une montée en charge des actions en prenant en compte l'individu dans un cadre global en matière de soutien et d'accompagnement. Pendant cette année un temps sera consacré à l'évaluation.

PHASE 2 (phase d'expérimentation) : elle sera précisée en fonction de l'évaluation de la première phase.

Chaque établissement engagé dans le dispositif, confirme chaque année ses projets sur la base d'une convention annuelle, en désignant un référent chargé de rendre compte des activités et de l'utilisation des moyens de l'Etat et du FSE.

Exemple de projets 2009 dans un EPLEFPA du Limousin dans le cadre du dispositif ADAGJE : la majorité des actions concernent à la fois le LEGTA, le CFA et le CFPPA.

Le diagnostic : des apprenants sous différents statuts rencontrent des difficultés en lecture, écriture, expression – communication et dans les domaines mathématiques. Les équipes se proposent d'agir à plusieurs niveaux :

- Repérage des difficultés scolaires : tests en maths et français à la rentrée avec réunion de bilan
 - Diagnostic de lecture : vitesse, compréhension, efficacité
 - Réorganisation pédagogique : développement du soutien et mise en place de nouvelles pratiques pédagogiques
 - Accompagnement individualisé : aide individualisée à partir des résultats des tests
 - Outils mobilisés : ateliers de lecture sur micro-ordinateur
 - Accompagnement à la construction du projet professionnel : travail sur la connaissance de soi, repérage des compétences et des faiblesses à partir d'entretiens.
- Préparation à la recherche d'emploi : rédaction de lettres et de CV, entraînement à l'entretien d'embauche.

DRAAF- SRFD

Limousin

CRIPAL

Porteurs

de projet :

Michel Vazeix

DRIF-Limousin

michel.vazeix@educagri.fr

Isabelle Thomas

chargée

d'insertion

en Limousin

isabelle.thomas@educagri.fr

Les Objectifs

A partir de la demande des établissements en 2006-2007, une méthodologie va s'élaborer avec l'analyse des initiatives spontanées déjà existantes. L'objectif visera à dynamiser des initiatives et à leur donner un cadre régional structuré et partagé. Elaborer un cadre de travail et des productions communicables pour faciliter les échanges au sein des établissements et avec des partenaires constitueront les éléments structurants de l'objectif principal d'ADAGJE pour lutter contre le décrochage scolaire. La mise en œuvre du projet passera par la définition d'objectifs opérationnels.

Les freins

- La difficulté pour réaliser un travail de formalisation de pratiques communicables autant à l'intérieur de chaque établissement qu'à l'extérieur.
- Les impératifs de gestion budgétaire et de suivi administratif du travail pour justifier de l'utilisation des financements de l'Etat et du FSE.

Les leviers



- L'engagement individuel des acteurs de la communauté éducative de chaque établissement. Ils trouvent ici un cadre de reconnaissance et de valorisation de l'investissement pédagogique.
- Le réel besoin d'appui aux équipes pédagogiques et éducatives dans les démarches pédagogiques pour valoriser des outils utiles à la gestion de la diversité des publics et à la satisfaction de leurs besoins.
- Le besoin des équipes de se concerter et de renforcer la mise en œuvre des projets d'établissements.
- L'enrichissement mutuel par des niveaux de pratiques différents d'une équipe à l'autre.

Les conditions de la réussite



Cette approche régionale a le souci d'impliquer l'ensemble des établissements de la région, sans en privilégier certains au détriment d'autres, en tenant compte des contextes spécifiques de chacun. Les établissements peuvent d'autant plus aisément s'inscrire dans une dynamique de coopération, d'échanges de pratiques, voire à terme, de réseau. Au sein de l'établissement, l'action suppose la mobilisation d'une équipe éducative d'une taille suffisamment importante pour permettre la pérennisation des acquis de l'expérience.

Actions du dispositif d'accueil et d'accompagnement global 113



Le contexte

En fin d'année 2006, la direction de l'établissement d'enseignement agricole de Saint-Yrieix-la-Perche en Haute-Vienne a manifesté auprès de la DRAAF, le besoin de renforcer les échanges entre les membres de la communauté éducative de sa structure dans un esprit de travail en réseau d'établissements d'enseignement. La demande portait sur les difficultés grandissantes concernant la prise en charge des publics aux besoins de plus en plus diversifiés. Très vite, l'ensemble des huit établissements de l'enseignement agricole public du Limousin se sont reconnus dans cette demande et ont souhaité s'engager dans une démarche collective de réflexion sur les questions de « l'accueil et de l'accompagnement des apprenants ». La DRAAF/SRFD du Limousin a confié un travail d'ingénierie de formation au Délégué régional Ingénierie de formation (DRIF) pour l'accompagnement des établissements. A partir d'un diagnostic régional partagé est né le dispositif régional « ADAGJE » qui s'appuie sur les actions d'insertion et d'égalité des chances au niveau régional. Il bénéficie d'un cofinancement dans le cadre du Fonds social européen (FSE).

Le travail de réflexion, conduit avec des enseignants ou formateurs et des acteurs très divers de la communauté éducative, va très vite montrer que les actions déjà conduites dans chaque établissement constituaient des « programmes locaux » d'action. L'addition de ces initiatives locales pouvait également constituer un « programme régional » visant à faciliter l'insertion des apprenants et à lutter contre le décrochage scolaire. Sous réserve de pouvoir établir un cadre et des méthodes de travail collectifs pour faciliter l'échange, la concertation et la capitalisation d'expériences, l'action régionale pouvait prendre la forme d'un dispositif régional. ADAGJE est ainsi né de l'analyse de l'existant et d'une volonté de valoriser les initiatives des établissements d'enseignement agricole de la région.

Bilan & perspectives

Tous les établissements publics sont engagés dans le dispositif et produisent des fiches sur lesquelles repose la rédaction des « modules ADAGJE ». Des canevas d'individualisation sont en cours d'élaboration selon les priorités des équipes. Les équipes de direction disposent d'un cadre nouveau de concertation et d'animation de la pédagogie dans les établissements avec un appui régional.



Le regard d'un chercheur

Trois grands atouts, entièrement créés par les concepteurs du projet sont réunis : la durée (six ans), la masse critique en matière de ressources, un collectif d'établissements et d'équipes. L'engagement des acteurs est supporté et soutenu par l'engagement des autres, les pratiques sont orientées, validées, échangées et reconnues dans et en dehors du collectif d'établissements. Le soutien et l'individualisation sont institués et organisés comme des activités légitimes et pérennes et non comme des initiatives éphémères dépendant des circonstances.



Le dispositif

Un schéma avec un partenariat professionnel régional

Penser une éducation à toutes les phases d'insertion professionnelle du jeune dès son entrée en milieu scolaire et l'appliquer sur un cycle de deux à trois ans, c'est ce que propose un partenariat d'associations professionnelles (AJIPS, CRAP, APECITA...), d'établissements d'enseignement agricole et leur instance académique régionale : la DRAAF/SRFD sous la forme d'un schéma régional qui tient compte d'un accompagnement de 72 élèves, apprentis et étudiants (de la 3^e au BTS) par établissement.

- Une action innovante : « Les ficelles de l'emploi » conçue et développée par l'Association pour les jeunes en vue d'une insertion professionnelle et sociale (AJIPS), qui permet de travailler toutes les problématiques récurrentes de l'insertion quelque soit son métier, son niveau ou son genre.

Ce schéma régional est parti de l'idée d'associer un nouveau concept éducatif testé en établissement scolaire agricole aux pratiques et savoirs-faire des professionnels de l'emploi et des métiers des secteurs agricoles : Durant trois jours, le jeune, futur salarié, quitte son emploi du temps scolaire pour traverser douze ateliers le menant de son inscription en tant que demandeur d'emploi à sa vie en entreprise. Composés uniquement de situations concrètes soudées sur un concept global retraçant le milieu de l'emploi, les différents ateliers permettent au jeune d'extrapoler les difficultés qu'il va rencontrer afin de trouver les « ficelles » qui favoriseront son insertion. A l'issue de ces trois jours, un livret « acteur de l'emploi » est remis à chacun des apprenants.

- Le renforcement de la découverte des métiers en entreprises agricoles : l'action « Découvertes des métiers » conçue et développée par la Chambre régionale d'agriculture et l'APECITA (organisme de placement favorisant la rencontre des employeurs et des candidats à la recherche d'un emploi).

A partir de l'ébauche de projet professionnel élaborée lors des « Ficelles de l'emploi » l'objectif de ce module, basé sur une journée, la première année du parcours, est de permettre aux élèves et étudiants de se rendre compte sur le terrain des métiers de la filière et de leur ouverture tant au public féminin qu'au public masculin (ce qui permet d'évincer les *a priori* et les idées préconçues). Il s'appuie sur une demi-journée au contact de l'entreprise (matinée) et une demi-journée de débriefing et synthèse orale et écrite (à partir également des fiches métiers CRAP et APECITA).

La démarche de ce couplage (découvertes/réflexion-appropriation), est d'instituer un fil conducteur sur lequel les jeunes pourront s'appuyer pour avancer dans leur réflexion sur leur projet professionnel : réfléchir et mieux percevoir les données issues du binôme secteur d'activité/métier et des ouvertures et adaptations aux deux genres.

- La confrontation avec les secteurs et les offres d'emploi : les actions « Professionnalisation vers l'emploi » et « Portes de l'emploi » conçues et développées par l'APECITA et l'AJIPS.

Ces modules d'adaptation à l'emploi (« Professionnalisation) et de mise en situation d'entretiens professionnels (Les portes de l'emploi) doivent permettre aux apprenants de se familiariser avec les différents secteurs et offres d'emplois proposés par l'APECITA et de se mettre en situation d'entretiens d'embauche (à partir notamment de l'ensemble des apports et acquis des modules antérieurs) avec en face d'eux, de véritables entrepreneurs du monde agricole. Le module de professionnalisation vers l'emploi (1 journée) se compose de plusieurs apports complémentaires et s'adresse essentiellement aux apprenants de niveaux IV et III.

- Le recrutement vu par les entreprises à partir d'une démarche d'adéquation besoins/offres et des méthodes de recrutement utilisées par les entreprises.

- Le marché de l'emploi dans les secteurs concernés par les apprenants.

- l'entretien de recrutement « joué » sur des scénarii APECITA (outil Vidéo) et la présentation des autres méthodes et outils utilisés dans les recrutements (...). Sur un jour et demi, « Les portes de l'Emploi » ont pour but de provoquer la synthèse et conclure l'ensemble des dispositifs vécus sur les deux ans (72 jeunes), ainsi que de mettre les apprenants futurs « employés » en situation d'entretien d'embauche (partenariat AJIPS, APECITA et professionnels agricoles).

Région
Picardie
Porteur
de projet :
Christian
Richard
(DRAAF/SRFD)



Les Objectifs

Quatre axes d'orientation dans le cadre de la mission Insertion et égalité des chances de l'enseignement agricole donnant lieu à la mise en place d'un programme d'actions pluriannuelles ont été retenus à partir de l'année scolaire 2007-2008 avec une progression souhaitée en terme de développement à trois ans Parmi ceux-ci l'un concerne plus directement l'accompagnement vers l'emploi avec pour objectifs :

- développer en milieu scolaire un véritable parcours éducatif d'insertion professionnelle et de mise en situation du jeune dans le monde de l'emploi, favorisé par l'architecture propre à l'enseignement agricole et ses passerelles en terme de filières et de formations.

- lutter efficacement contre le décrochage scolaire et les idées préconçues du monde du travail tout en faisant valoir les champs du possible pour les filles comme pour les garçons.

Le contexte

En Région Picardie, le chômage des jeunes atteint 22 % de l'ensemble des demandeurs d'emploi et 15 % des demandeurs de longue durée. Il est supérieur de plus de 4 points au niveau national. Parmi ces jeunes, nombreux sont ceux qui ne disposent pas d'une qualification leur permettant d'optimiser leurs chances de trouver un emploi et particulièrement ceux qui ont quitté le système de formation initiale sans solution.



A titre d'illustration, les « sorties sans qualification » du système scolaire, concernaient encore 9,6 % de la population en Picardie en 2005 contre 5,5 % au niveau national. En 2006, le taux de sorties sans qualification en Picardie était de 7,9 %.

Les réflexions du groupe projet initié conjointement par le Préfet de la région Picardie et le Président du Conseil régional sur « l'accompagnement des jeunes à la qualification et à l'emploi », ont montré la nécessité de renforcer à la fois la lutte contre les sorties sans solution et l'accompagnement vers la qualification et l'emploi des élèves en proposant une démarche commune aux acteurs de l'éducation et de l'orientation pouvant être déclinée sur les territoires de la Picardie.

Un schéma régional :

les ficelles de l'emploi 115



Les freins

Situation de crise existentielle et financière que vivent nos établissements face aux réformes entreprises, qui placent leur priorité d'actions bien ailleurs que dans l'éducation à l'insertion professionnelle de leurs élèves. Non prise en compte de la formation/sensibilisation des enseignants et des professeurs principaux insuffisamment « formés » aux réalités actuelles du monde de l'entreprise et de son évolution.



Bilan & perspectives

Cinq établissements touchés l'année précédente par la mise en place des « Ficelles de l'Emploi ». Continuité du programme avec les mêmes établissements cette année et engagement des « Ficelles de l'emploi » auprès des nouvelles classes de seconde. Huit établissements complémentaires à positionner en 2009 pour la mise en place des Ficelles de l'emploi (printemps-automne) dont cinq établissements publics sont d'ores et déjà sélectionnés.

Les conditions de la réussite



La démarche proposée aura un impact d'autant plus important qu'elle répond aux attentes et questionnements d'un apprenant qui a trouvé un sens à sa formation, ou qui s'inscrit déjà dans un pré-projet professionnel. Celui-ci se positionnera d'autant plus aisément dans une quête constructive et personnalisée d'informations.

Les leviers

Adéquation du programme aux politiques régionales concertées Etat-Région et à la mission Insertion et à la mission Insertion du MAAP/DGER.

Renforcement et ouverture des cellules insertion médiation écoute (structures d'accompagnement scolaire et professionnel) à la formation initiale, actuellement essentiellement présentes en CFA/CFPPA.

Le regard d'un chercheur

Ce dispositif d'information et d'orientation prend à bras les corps les différentes facettes de l'information, de l'orientation et de l'insertion professionnelle. Son originalité réside en plusieurs points : c'est un dispositif collectif, vécu par tous, conçu comme un dispositif éducatif, c'est-à-dire exigeant et encadré, de découverte et d'apprentissages concrets. Il prend en compte le fait que s'orienter dans sa formation et dans le monde du travail suppose connaissances et compétences et que celles-ci supposent un apprentissage organisé.



Le dispositif

Points clés

- La rédaction de fiches techniques

Les membres de la communauté éducative manquent d'informations sur l'accueil des élèves ou des apprenants en situation de handicap et particulièrement sur les troubles « Dys ».

Pour répondre à des questions pratiques qui concernent la mise en place d'aménagements, nous avons rédigé un certain nombre de fiches techniques facilement utilisables, comme par exemple :

- mise à disposition de matériel pédagogique,
- secrétariat aux examens,
- niveau A2 en langue au brevet des collèges,
- aménagements pédagogiques : les bonnes pratiques.

- Une plate-forme de travail collaboratif :

Le réseau « Dys » s'appuie sur une plate-forme de travail collaboratif qui comporte une bibliothèque de ressources (textes réglementaires, supports pour la formation et la sensibilisation, fiches techniques, bibliographies...), un forum de discussion et une liste de liens internet.

Grâce à ce support qui fonctionne un peu comme une conférence Educagri, mais qui peut être ouvert à l'enseignement public et privé et à des personnalités de l'extérieur, les différents acteurs gardent un lien, continuent à se former et font remonter les questions qui se posent dans les équipes éducatives. Nous sommes plusieurs membres « actifs » à prendre en charge l'animation et à relayer les questions qui arrivent auprès des personnes compétentes de notre ministère, ou à l'éducation nationale. Un groupe d'acteurs s'investit pour trouver la bonne information, la présenter de façon accessible et la valoriser, dans le but de créer le plus possible d'outils que les membres de la communauté éducative vont pouvoir s'approprier.

Lieu : ENFA
Toulouse
Porteur de projet :
Réseau Dys Enfa
Dispositif
national

Le contexte



La dyslexie et les troubles associés (dyspraxie, dysgraphie, dysphasie...) sont à l'origine de nombreuses difficultés d'apprentissage en milieu scolaire et professionnel. Parmi les enfants et adolescents d'âge scolaire, 8 à 10 % sont concernés ; près de 20 % dans l'enseignement professionnel agricole.

Le dépistage de ce trouble durable du langage et sa prise en compte dans l'enseignement sont des questions cruciales.

En charge de la mission de formation des acteurs de la communauté éducative, l'ENFA organise des actions de formation pour les enseignants quelles que soient leurs disciplines pour repérer les signes d'alerte, être informé des prises en charge spécialisées, et surtout construire des réponses pédagogiques diversifiées. Dans ce cadre, un réseau d'appui pour les enseignants et les personnels des établissements a été créé en 2006.

La prise en charge

des publics « Dys » 117

Les Objectifs

Le réseau dyslexie est constitué des enseignants et personnels qui ont participé à des actions de formation ou de sensibilisation ainsi que des membres d'autres réseaux : insertion, vie scolaire, infirmières, etc. Ce réseau a pour principal objectif la mutualisation des ressources et des expériences dans ce domaine.



Les leviers

- Demande forte des enseignants investis dans le projet.
- Aide du bureau de la vie scolaire, du bureau des examens de la DGER et de l'inspection.



Les freins

- Manque de disponibilité des enseignants (besoin d'heures de décharge).

Bilan & perspectives

- Travail démultiplié avec de nouveaux acteurs impliqués.
- Projets de groupes de travail avec l'inspection sur les questions de l'évaluation.
 - Séminaire en cours de préparation avec le bureau de la vie scolaire (DGER).

Les conditions de la réussite

Les équipes enseignantes se sentent souvent démunies pour aider les élèves « dys ». S'il n'existe pas de réponses pédagogiques univoques à tous les maux sous-tendus derrière ce terme, il est d'autant plus important de pouvoir favoriser les échanges de pratiques et d'expériences, et de montrer la multiplicité des possibles. Seront valorisées les pratiques qui ne pénalisent pas les autres élèves, et qui ne conduisent pas à « pathologiser » l'élève atteint de troubles d'apprentissage, à le discriminer.

Le regard d'un chercheur

Vouloir agir sans savoir comment le faire, engendre découragement et culpabilité. Aider les élèves et les apprentis dans le cas de troubles spécifiques, suppose de disposer de ressources solides pour le faire mais aussi d'un accompagnement pour se risquer et se réassurer dans des pratiques différentes. Comment repérer la nature des difficultés ? Comment agir avec ces troubles de la lecture et de l'écriture qui exigent des modalités d'intervention spécifiques ? Comment trouver un appui compétent pour s'y risquer ?



Le dispositif

Les points-clés

L'école primaire de Mërivälja, est une e-école, avec connexions Internet permanentes. Les parents peuvent suivre sur Internet, tout ce qui se fait dans l'école (si un élève est malade, il peut avoir accès aux cours), chaque classe est équipée de tableaux électroniques, tactiles, avec connexion Internet, et chaque élève a accès à un ordinateur.

Les cours sont découpés en séquences, alternant jeux de rôles, cours traditionnel, travail sur ordinateur, recherches individuelles, travail collectif...

Les enseignants programment tout au long de l'année comme support pédagogique, la visite de milieux naturels tels que tourbières, parcs botaniques...

Des expérimentations en pédagogie, s'appuyant sur les recherches de Mikk SARV, apportent un soutien universitaire à cet enseignement lié à l'environnement et à l'utilisation de la nature.

D'après Mike SARV, le « outdoor learning » s'appuie sur 5 piliers :

- La main : l'élève doit être en contact, et toucher les objets.
- Les sens : les 5 sens doivent être mobilisés, pour sentir ce que l'on fait...
- L'acte : réaliser un acte positif (ex : ramasser des débris dans un site naturel).
- L'histoire : raconter le déroulement de la séance, donner un sens à ce que l'on fait...
- Faire le point : c'est l'évaluation de la séance. Qu'est-ce qui est utile ? A quoi a servi l'expérience ?

Les séquences pédagogiques, à l'extérieur sont complétées par l'utilisation de nouvelles technologies, smartphone, GPS, ordinateurs portables...
A Tallin, tous les parcs sont couverts, gratuitement, par la WIFI.

*Merivälja Kool
Tallinn
(Estonie)
Kersti Vana
enseignante
coordinatrice
Dispositif européen*



Les leviers

- Le dispositif est soutenu par l'administration locale et régionale.
- Appui universitaire au niveau des concepts et de l'expérimentation.
- Les jeunes élèves sont en situation de découverte et très réceptifs.
- La mémorisation est plus forte avec l'association théorie/pratique.
- L'hiver rude et l'attente du printemps renforcent leur besoin de nature et de sorties à l'extérieur.



Les freins

- Climat très rude et périodes de végétation réduites.
- Difficulté d'appliquer ce dispositif aux élèves du secondaire pour plusieurs raisons :
 - la place des programmes et des examens,
 - il existe des barrières psychologiques,
 - la sortie n'est pas toujours considérée comme un acte pédagogique.

Outdoor learning

Enseigner en dehors de la classe 119



Les Objectifs

A Tallinn, l'objectif d'un certain nombre de pédagogues, est de trouver les meilleures méthodes pour enseigner autrement, en utilisant les ressources de l'extérieur, des jardins botaniques, des milieux naturels, des forêts...

Le contexte



L'Estonie est un pays très proche géographiquement de la Russie et doté d'un climat très rude.

Sous le régime soviétique, il existait des écoles de la nature en Estonie, mais au début de l'autonomie de l'Estonie et pendant 10 ans, les programmes scolaires ne contenaient pas de lien avec la nature et l'environnement.

Une coopération avec le jardin botanique de Tallinn a permis d'inscrire, dans les programmes des écoles, des objectifs précis, concernant les activités liées à la connaissance de l'environnement et l'utilisation des parcs et jardins, comme support pédagogique.

Une visite d'étude financée par le CEDEFOP, en avril 2009, a permis à 10 participants de 6 pays européens de découvrir ce dispositif.



Bilan & perspectives

De nombreuses écoles participent à ce dispositif, depuis la maternelle, y compris dans des zones urbaines « sensibles ». L'administration estonienne est sensible à ces procédés et souhaite les développer. L'enseignement agricole en France est très en avance sur ces pratiques pédagogiques, mais la situation des écoles urbaines de Tallinn n'est pas comparable. Malgré ces différences, les mélanges d'expériences peuvent nous permettre d'avancer et de trouver, encore, des méthodes pédagogiques plus attrayantes et plus efficaces, quel que soit notre environnement et notre type d'école.

Les conditions de la réussite

Le contexte même de la classe, milieu fermé, parfois confiné, peut à lui seul conduire des élèves à se retrouver dans l'incapacité d'apprendre. Changer de contexte, valoriser des milieux naturels comme lieu d'apprentissage, leur est particulièrement bénéfique. Reste à définir comment utiliser au mieux ce nouveau cadre de travail, pour que le milieu devienne un catalyseur ou un vecteur d'apprentissage. Sont valorisées ici les approches sensibles et sensorielles, les interactions entre l'élève et le milieu, et l'institutionnalisation des savoirs acquis.



Le regard d'un chercheur

Comment l'école et l'enseignement peuvent-ils être vécus par les élèves comme une part indissociable des autres sphères de la vie, en continuité avec les objets et les situations qui composent le reste du monde ? La plupart des élèves, de tous âges, sont sensibles à l'action et cherchent des situations et des activités à investir et dans lesquelles s'investir : être plongé dans une action productive et pas seulement scolaire, mobiliser ses sens, son corps et ses capacités à ressentir et à comprendre, interpréter les événements et l'action, en tirer des conséquences pratiques.



Le dispositif

Les points-clés

Comment enseigner afin d'atteindre les finalités d'une véritable éducation interculturelle ?

Si, comme le pense Gloria Ladson-Billings, l'attitude de l'enseignant est plus importante que l'utilisation de méthodes spéciales, certaines méritent d'être cependant mises en valeur. L'apprentissage coopératif est la solution la plus largement plébiscitée, pour gérer des classes hétérogènes. Assurer une atmosphère de coopération dans un groupe suppose le respect d'une structuration et d'un certain nombre de principes. Un groupe de travail seul n'assure pas la coopération, ni ne prévient des risques d'exclusion. S'il est mal géré et structuré, ses effets peuvent être pires que le travail individuel. L'instruction complexe (C.I. En anglais : complex instruction) est une méthode qui peut y répondre. Elle a trois composantes majeures :

1. Les corpus et consignes de capacités multiples sont désignés pour favoriser le développement de la pensée à un niveau supérieur au travers de groupes de travail organisés autour d'un concept central, ou d'une idée clef. Les tâches à assigner sont libres, requérant des étudiants un travail interdépendant pour résoudre un problème. Plus important, les tâches requièrent un large éventail de capacités intellectuelles afin que des étudiants de différentes origines, de différents niveaux, puissent avoir une contribution pertinente dans leurs groupes.
2. Valorisant des instructions spécifiques, l'enseignant offre la possibilité aux étudiants de répondre à des consignes coopératives et de s'inscrire dans des rôles spécifiques au sein des groupes de travail. L'enseignant est alors libre pour observer les groupes attentivement, pour donner des retours spécifiques.
3. Pour assurer un accès égalitaire à l'apprentissage, les enseignants distribuent différents rôles pour permettre à chaque élève d'être acteur, et de valoriser les contributions intellectuelles de chacun dans des tâches supposant la mise en œuvre de capacités multiples.

CLIM (Cooperative Learning in Multicultural Groups) est la version flamande du C.I. En Belgique CLIM est une méthode bien connue qui a été mise en œuvre dans de nombreuses écoles depuis maintenant sept ans. Les élèves travaillent ensemble dans des groupes hétérogènes en charge de gérer la diversité au travers d'interactions répondant à des défis stimulants. L'intention est de permettre aux élèves d'acquérir et de comprendre un certain nombre de concepts par unité. Une information complète sur les concepts et notions est donnée à l'apprenant via des fiches « ressources » qui stimulent leurs idées et connaissances.

Chaque élève a un rôle au sein de son groupe (gérer le temps, la distribution de paroles, animer l'échange...). Plus le positionnement de chaque élève est pris en compte, valorisé, plus les étudiants ont des chances de participer aux activités et s'impliquer dans les interactions. Un processus CLIM consiste en sept leçons. Cinq d'entre elles sont des activités qui prennent place entre une leçon introductive et une leçon de synthèse. Elles sont mises en œuvre simultanément par cinq groupes de travail, chaque groupe s'intéressant plus particulièrement à certaines activités, leur permettant d'acquérir partiellement les concepts à apprendre, en les étudiant sous un certain angle ; chaque activité sollicite différentes intelligences (se fondant sur les travaux de Gardner relatives aux intelligences multiples).

Les groupes ne changeront pas durant le processus et chacun a un rôle spécifique au sein de son groupe. Les rôles tournent au sein du groupe d'une activité à une autre. Ils tourneront donc cinq fois, jusqu'à ce que toutes les activités soient réalisées.

Les activités proposées exigent de nombreuses interactions et un fonctionnement coopératif (les questions sont ouvertes). Pour pouvoir les mener à bien, différentes capacités sont requises ; ce qui conduit à une coopération nécessaire pour valoriser les idées, expériences et compétences de chacun. Ils devront aussi mobiliser de nombreuses compétences interculturelles comme des compétences en communication, en résolution de problèmes, en créativité, en esprit critique, etc. Ci-dessous vous est présenté un exemple de CLIM sur un sujet d'injustice sociale et de discrimination.

Islande Gudrun Peterssohn Dispositif européen



Les Objectifs

Le but d'une éducation interculturelle est de gérer la diversité d'une manière positive et de la considérer comme un avantage, plus que comme un problème. Il s'agit moins de la tolérer que de tirer avantage de ces potentialités en terme d'apprentissage. L'éducation interculturelle n'est plus ici vue comme une assimilation des migrants, se concentrant sur l'apprentissage de la langue d'assimilation (forme d'éducation privilégiée dans les années 60-70) ; elle ne répond pas plus à un objectif d'intégration, promue dans les années 80-90, où la culture est définie au sens étroit de la culture nationale avec comme effet majeur un renforcement des stéréotypes nationaux. Notre réflexion s'inscrit dans le courant de pensée où l'éducation interculturelle touche tous les élèves, et la culture est définie dans un sens large, ce qui rend de fait toutes les classes multiculturelles. Une telle éducation aurait comme visée de développer des compétences communicationnelles, en terme de coopération, de favoriser la capacité à lutter contre les préjugés, la flexibilité, l'esprit critique, l'esprit d'initiative et la créativité.



Le contexte

En Islande, comme dans tous les autres pays, les classes sont multiculturelles, même en l'absence de minorités ethniques.

Nos étudiants sont tous issus de cultures très diverses. Leurs origines diffèrent selon l'éducation parentale, la religion, le statut socio-économique, la structure familiale.

S'y ajoutent des différences de valeurs, d'attitudes, de styles de vie, de capacités ou de handicaps, d'ethnicités et de nationalités.

L'ethnicité et la nationalité sont finalement quelques-uns des nombreux facteurs qui rendent la classe pleine de diversité et qui influencent la culture des élèves. Si l'immigration a sans aucun doute accentué le pluralisme social et culturel, celui-ci existait déjà.

L'éducation interculturelle, une éducation pour tous ? 121



Bilan & perspectives

Utilisée depuis de nombreuses années en Belgique, la méthode CLIM a été évaluée et a démontré son intérêt quant à l'intégration scolaire d'élèves en grande difficulté.

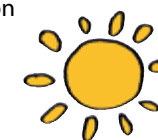
Peut-elle justifier sa dissémination dans le système scolaire français ?

Suppose-t-elle une adaptation ?

Les conditions de la réussite

Une telle approche remet en perspective l'éducation interculturelle telle qu'elle est conçue en France.

Elle questionne la manière dont la citoyenneté peut être abordée dans l'école, la manière de valoriser la différence.



Les leviers

La multiculturalité présente dans toutes les classes.

Les freins

Le changement de posture enseignante que la méthode suppose : passer de l'expert à l'animateur.

Le regard d'un chercheur

Alors que les objectifs énoncés portent sur l'éducation interculturelle, on découvre que la manière de réaliser cette éducation est concentrée sur les conditions d'apprentissage. Celles-ci semblent avant tout mettre les élèves en situation d'avoir à exercer un répertoire élargi d'activités coopératives et d'activités intellectuelles centrées sur un concept ou une idée clef. Un point critique semble tenir au fait que chaque élève se voit attribuer un rôle dans le travail collectif et doit en changer d'une séquence à l'autre. Ce qui est exactement l'inverse de ce qui se fait lorsque personne n'intervient là-dessus : les élèves sont enfermés et s'enferment dans des rôles stéréotypés, les mêmes manières d'agir et de réagir.



Le dispositif

Pré-rentrée

Les élèves handicapés et/ou en difficulté sont accueillis dans l'établissement avec une attention particulière pour ce qui concerne leurs conditions, leurs capacités et leurs intérêts. Il est possible d'organiser de manière appropriée et personnalisée leur parcours grâce aux règlements administratifs en faveur de l'intégration scolaire des élèves en difficulté. Un groupe particulier d'enseignant, les « enseignants de soutien », sont formés pour ce domaine pédagogique spécifique et chargés de programmer et de réaliser les activités éducatives destinées aux élèves en difficulté.

Après la préinscription de ces élèves, les « enseignants de soutien » s'organisent pour réunir le plus d'informations possibles sur eux (modalités et temps d'apprentissage, capacités linguistiques et expressives, autonomies, problèmes, stratégies didactiques adoptées dans l'école de provenance, comportements sociaux et affectifs). Cette phase de collecte systématique des informations est opérée à travers des rencontres avec différents interlocuteurs : la famille de l'élève, son personnel soignant référent, les enseignants de l'école fréquentée précédemment.

Puis un parcours de transition est mis en place entre l'ancien établissement et le nouveau. Des visites dans le nouvel établissement sont prévues pour que l'élève participe à des activités organisées. Dans la phase finale de ce parcours de transition, les données et les informations recueillies sont analysées de manière à rédiger une première ébauche du parcours scolaire de l'élève l'année suivante.

Accueil et programmation des parcours

Les premiers jours d'école sont les plus délicats à gérer pour chaque élève et, en particulier, pour les élèves handicapés et/ou en difficulté. Dans cette phase, les repères de l'élève changent complètement. L'établissement doit donc faciliter l'intégration des élèves grâce à des activités finalisées pour connaître le nouvel environnement scolaire, stimuler la socialisation, la coopération et l'intégration.

Cette période d'accueil sert aussi de période d'observation aux enseignants pour compléter leurs informations sur les élèves en difficulté.

A la fin de cette période, l'établissement explicite et met au point le parcours scolaire de chaque élève. Deux voies sont possibles :

1. les parcours individualisés qui permettent d'arriver au diplôme, avec les mêmes objectifs d'apprentissage du curriculum scolaire mais en prévoyant

des stratégies et des activités didactiques qui prennent en compte les difficultés de l'élève pour l'aider en organisant un parcours sur mesure pour acquérir les connaissances et compétences nécessaires.

Ces parcours sont possibles pour les élèves qui ne sont pas gravement handicapés mais qui peuvent, avec le soutien adéquat, atteindre les objectifs fondamentaux du curriculum scolaire.

2. les parcours personnalisés qui sont construits pour les élèves qui ont des difficultés telles qu'ils ne peuvent pas développer les programmes et les objectifs prévus dans le curriculum scolaire. Ces parcours personnalisés sont flexibles et modulaires, adaptés aux capacités et aux exigences de l'élève. Les compétences acquises sont certifiées à travers des crédits formatifs.

Parmi les activités proposées aux élèves en difficulté, on peut en citer deux particulièrement intéressantes : les parcours organisés entre l'école et le monde du travail, et les ateliers.

Les parcours de formation scolaire et extrascolaire

Ces parcours sont caractérisés par une formation en alternance qui se réalise, par exemple dans une exploitation agricole, dans un centre de formation professionnel, dans un atelier protégé, dans un centre pour personnes handicapées. Les parcours organisés en alternance entre l'école et l'exploitation agricole poursuivent plusieurs objectifs :

- faire expérimenter à l'élève l'apprentissage dans des espaces de formation différents ;
- faire acquérir des compétences en situation de travail ;
- transférer dans le domaine du travail les connaissances et les compétences acquises à l'école ;
- orienter vers les choix futurs ;
- reconnaître, à travers le crédit formatif, les capacités du jeune.

L'atelier, une activité sur mesure

L'établissement réalise, pour les élèves en difficulté, des ateliers adaptés à leurs besoins. Il s'agit d'ateliers flexibles où les ressources humaines et matérielles de l'établissement sont impliquées. Chaque atelier constitue un environnement protégé où les élèves ont la possibilité de se confronter à des situations de simulation du réel. La didactique de l'atelier propose des séquences où l'élève est mis en condition d'apprendre peu à peu l'autonomie. L'enseignant lui propose des modèles à suivre, lui offre des supports pour le faire et, peu à peu, il lui laisse davantage d'autonomie (modèle scaffolding-fading).

Les ateliers réalisés dans l'établissement offrent plusieurs domaines d'expérience.

En voici les différents types :

- Les ateliers de travail proposent des situations de travail dans de petits espaces encadrés où l'élève en difficulté est mis en situation d'acquérir des savoirs

pratiques, de comprendre et de travailler en coopérant avec les autres pour réaliser un produit. Par exemple, l'atelier cuisine, l'atelier magasin du lycée, l'atelier serre.

- Les ateliers de sport où les élèves travaillent sur, et avec, le corps pour se renforcer et prendre davantage confiance en leur physique.

Ex. L'atelier sport avec tous les élèves, l'atelier natation.

- Les ateliers sensoriels, développant des capacités liés aux sens. Par exemple, l'atelier musical, l'atelier expression corporelle.
- Les ateliers affectifs-émotionnels proposent un travail sur les sensations et les émotions ainsi que sur la communication. Par exemple, l'atelier hippothérapie, l'atelier « je te donne une émotion ».
- Les ateliers métacognitifs développent des stratégies pour réfléchir et apprendre à apprendre avec des activités de pratique réflexive.

L'intégration des élèves

présentant des déficiences physiques, psychologiques, scolaires...

123

Par exemple, l'atelier Feuerstein Pas-Basic, l'atelier « bibliothèque du soutien ».

- Les ateliers pour développer des compétences de citoyenneté, apprendre les règles, les droits-devoirs pour être citoyens. Par exemple, l'atelier d'éducation routière et de sécurité.

Les acteurs impliqués

Le groupe d'« enseignants de soutien » est présent dans le lycée pour s'occuper des élèves handicapés et/ou en difficulté. Il s'occupe de la programmation et de la mise en œuvre des activités destinées aux élèves handicapés et/ou en difficulté, mais ils font aussi le lien avec les autres enseignants, le directeur, le personnel non enseignant et, bien sûr, la famille et les services d'assistance du territoire.

Cette collaboration est possible grâce à la constitution d'un groupe de travail autour de ces élèves qui réunit des représentants des élèves, des enseignants, des personnels, des agents, des familles et des services d'aide sociale.

Dans certains cas particuliers, il est possible d'impliquer des éducateurs externes ou des tuteurs choisis par l'école. Les tuteurs sont dits « tuteurs amicaux ». Leur activité s'inscrit dans un projet de la Région qui prévoit de nommer des jeunes, souvent des anciens élèves de l'école, pour soutenir les élèves en difficulté dans l'accueil, dans les activités curriculaires et extracurriculaires, et dans le travail personnel.

Italie

Maria Nicodemo

Elena Luppi

Lycée Agricole

“Lazzaro Spallanzani”

Modena

Dispositif européen



Le contexte

En Italie, les jeunes qui sont en difficulté et/ou qui sont handicapés sont scolarisés dans le système de formation avec les autres jeunes.

Le lycée agricole “Lazzaro Spallanzani” est un établissement qui propose plusieurs filières de formation professionnelle dans le domaine de l'agriculture. Les filières de formation concernent la sauvegarde de l'environnement avec les techniques de culture et d'élevage les plus modernes et appropriées ainsi que la transformation des produits agricoles et laitiers.

Pour développer les connaissances et les compétences nécessaires, l'établissement est doté d'une fromagerie pour la production du parmigiano reggiano, d'une cave, d'une vinaigrerie pour la production du vinaigre balsamique, ainsi que de serres pour les cultures horticoles et florales.

suite page 125

L'éducation interculturelle

une éducation pour tous ?

suite de la page 121

Ressources

BATELAAN PIETER (ed.) *Towards an equitable classroom. Cooperative Learning in Intercultural Education in Europe*. International Association for Intercultural Education. Hilversum 1998

COHEN ELIZABETH G., LOTAN RACHEL A. (ed) *Working for equity in heterogeneous classrooms*. Sociological Theory in Practice. Teachers College Press . New York 1997.

JOOS ANNELIES (ed.) *CLIEC, a report on the methodology of cooperative learning and its implementation in different European educational settings*. Steunpunt Intercultureel Onderwijs, Universiteit Gent 2005

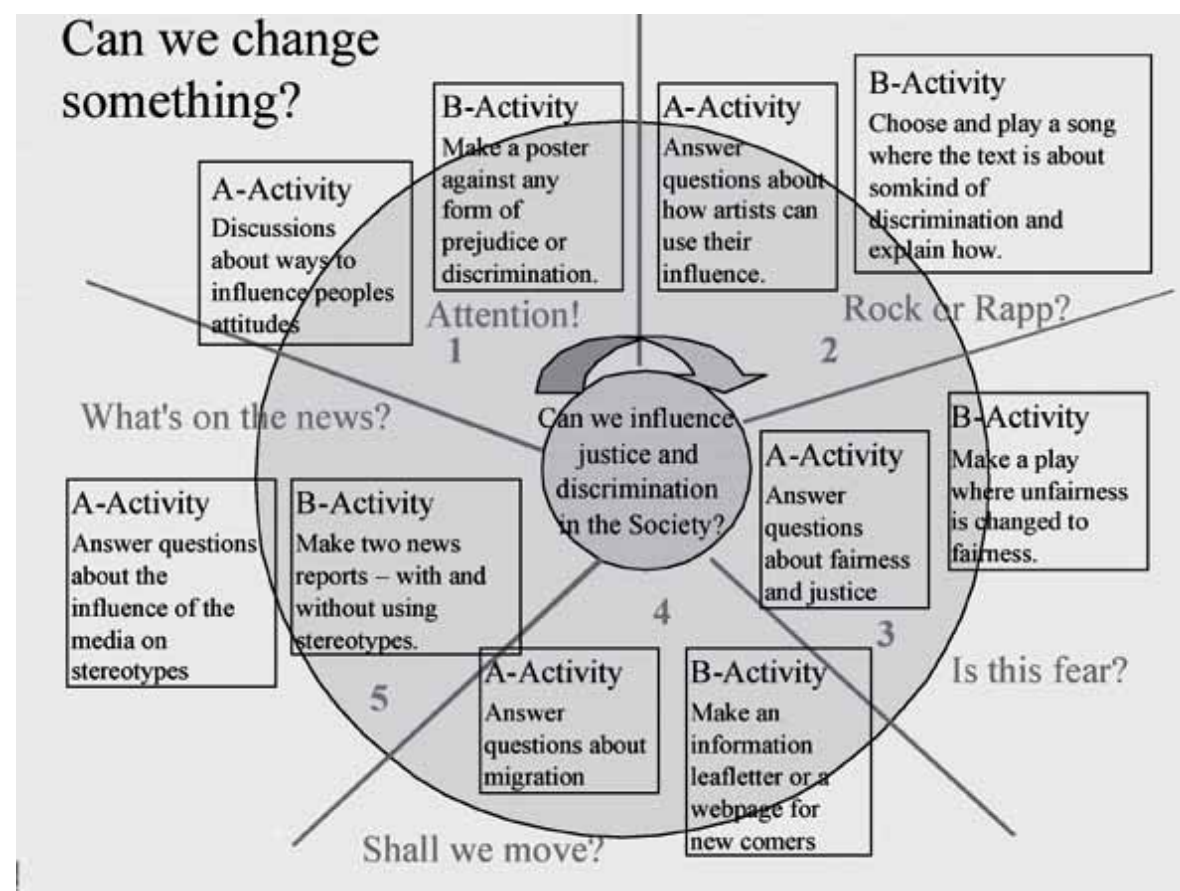
LANDSMAN . J. AND W. LEWIS C (ed). *White teachers / Diverse Classrooms*. Stilus Publishing, LLC. Virginia 2006

SINCLAIR MARGARET, *Learning to live together: Building skills, Values and Attitudes for the twenty-first century*. UNESCO: International Bureau of Education, Geneva, 2004
http://www.ineesite.org/core_references/Learning_to_Live_Together.pdf

PEROTTI ANTONIO, *The case for intercultural education*. Council of Europe press,1994.

SIERENS SVEN, (ed.) *Us, Them, Ours. Points for attention in designing interculturallly sound learning materials*. Centre for intercultural education. Ghent, Belgium 2000.

124



L'intégration des élèves

suite de la page 123

présentant des déficiences physiques, psychologiques, scolaires...

Le contexte (suite)

Le parcours de formation professionnelle est défini dans le cadre d'un projet pédagogique et éducatif qui vise à la formation de l'élève autant que du citoyen. Les programmes prévoient de développer les matières scolaires qui permettent d'acquérir les compétences de base (literacy) que l'on considère comme des « compétences pour la vie ». Dans le même temps, ils se donnent pour but de développer les compétences liées à la socialisation de l'élève non seulement comme futur travailleur mais, surtout, comme individu et citoyen.

Le lycée est organisé sur trois sites qui proposent des parcours de formation que l'on peut expliquer avec le schéma suivant :



Le deux années initiales sont réalisées autour de deux modalités différentes : un parcours de formation traditionnelle dans l'école et un parcours de formation professionnelle mis en place par l'école mais intégré dans le monde du travail (percorsi formativi integrati). Le diplôme final d'agrotechnicien permet d'accéder à l'université.

125

Bilan & perspectives

Les activités présentées constituent un dispositif complexe d'offre de formation qui a été mis au point pendant plusieurs années d'expérience. Tout cela est possible grâce à une approche systématique et méthodique des difficultés, à la présence d'enseignants spécialisés, et à la collaboration de tous les acteurs de l'établissement. Les parcours éducatifs proposés, individualisés ou personnalisés, ont pour but de mettre en œuvre la formation de l'élève comme individu et citoyen, en lui offrant tous les moyens nécessaires pour qu'il puisse exercer ses droits à l'égalité et à la différence.



Les conditions de la réussite

Le maître mot pour la réussite d'une telle approche est sans nul doute celui de synergie : synergie entre les différents acteurs impliqués dans la relation à l'élève en difficulté, synergie entre les différentes approches pédagogiques mises en œuvre. Elle suppose un processus de communication et de concertation qui conduise à donner un message cohérent à l'élève en difficulté.

L'élève ne peut pas être exclu de la démarche dont il relève au risque de le positionner dans une aide sous contrainte. Il doit bien au contraire en être acteur à part entière.

L'élève désavantagé n'est pas isolé des autres et discriminé. Il ne s'agit pas de stigmatiser la difficulté de l'élève au risque de conduire à un effet Pygmalion qui serait dommageable à la démarche de soutien.



Le regard d'un chercheur

Ce dispositif crée un espace transitionnel entre établissement d'origine des élèves et leur nouvel établissement. Il est transitionnel parce qu'il est fait pour aider les élèves à s'orienter dans ce passage, à découvrir leur nouvel établissement, à se repérer dans leur nouvel environnement et avec leurs nouveaux objectifs et contenus d'apprentissage, notamment grâce à des activités pratiques diversifiées. Mais les élèves ne sont pas seuls à avoir du temps et des conditions pour retrouver de nouvelles bases. Leurs enseignants ont le temps et les conditions pour identifier les caractéristiques des élèves, affiner leur connaissance de ceux-ci, notamment par des rencontres avec l'entourage actuel et passé des élèves.



L'accompagnement des élèves en difficulté, approche comparée

Marie-Odile Nouvelot (IE AgroSup Dijon/Eduter Recherche)

126



Comparaison n'est pas raison. Ce proverbe nous permet de rappeler en préambule les limites, mais aussi l'intérêt, d'une approche comparée de l'accompagnement des élèves en difficulté dans les établissements d'enseignement agricole français et européens. Notre propos n'est pas de prouver, exemples à l'appui, que les pratiques de tel ou tel pays sont « meilleures » mais de s'en saisir pour questionner la manière de faire, reflétée par la vingtaine d'actions présentées dans ce guide.

Les organisations internationales (OCDE, Conseil de l'Europe...) et la Commission européenne im-

pulsent des orientations communes¹ pour améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation. Au nombre de ces orientations, l'accompagnement des jeunes et la réussite scolaire figurent en bonne place avec l'autonomie des établissements.

Cependant, ces grandes orientations prennent corps de manière sensiblement différente en fonction de la culture scolaire de chaque pays. La conception que l'on se fait de « l'élève », de la relation éducative, de « l'ordre scolaire », du curriculum et donc de ce que signifie « accompagner un élève en difficulté » n'est pas la même. Là réside le principal intérêt des projets européens de recherche et de formation. Ils permettent, non pas tant d'opérer des « transferts de bonnes pratiques » comme on l'imagine souvent, que de prendre des distances avec sa propre manière de penser l'éducation, de définir les problèmes, de chercher des solutions. Ils permettent de questionner les routines, les représentations et les manques mais aussi d'apprendre les uns des autres² de sorte que lorsque un établissement néerlandais adopte le dispositif d'insertion scolaire³ pratiqué par un lycée anglais, ou lorsque le lycée anglais met en œuvre un dispositif d'« entraide élèves » expérimenté en France⁴, il le fait non seulement

127

après avoir bien compris son fonctionnement, mais aussi sa raison d'être et ses limites dans un contexte donné, par rapport à une conception particulière de l'éducation.

Quelques grandes différences culturelles en rapport avec la thématique de ce guide

C'est à la lumière des travaux réalisés dans le cadre des projets européens Comenius 2, que j'ai coordonnés depuis 1997⁵, que je voudrais apporter ici certains éléments de réflexion pour resituer quelques-unes des actions présentées. Ils rejoignent sur l'essentiel les résultats des recherches en éducation comparée⁶. On peut distinguer une conception « anglo-saxonne » de l'éducation, en ce qu'elle privilégie une approche globale de l'éducation⁷ qui se concrétise dans des dispositifs cohérents, continus, de suivi et d'accompagnement de chaque élève, de l'entrée à la sortie de l'établissement. On l'appelle « tutorial system » en Angleterre et « monitoring system » aux Pays-Bas. Le développement du jeune est visé non seulement dans sa dimension scolaire et professionnelle, mais aussi personnelle, émotionnelle, psycho-sociale, voire spirituelle. C'est au cœur du projet éducatif de la « communauté-établissement », fondée sur des principes éthiques⁸ forts et sur un mode de pilotage systématique.

Traditionnellement, dans les pays latins, l'action se situe davantage *a posteriori*, en situation de « remédiation », pour l'une ou l'autre discipline enseignée, parce que l'école reste centrée sur la transmission de savoirs, sur l'enseignement, et non pas sur le développement global du jeune.

Alors qu'un établissement d'enseignement professionnel anglais se donne six semaines pour placer l'élève dans un groupe-classe donné, en fonction de ses acquis et de son projet plus ou moins formalisé, l'établissement français l'inscrit *de facto* dans une classe et dans une filière donnée, après un entretien de pré-inscription et au vu de son livret scolaire. L'élève est placé en quelque

sorte sur des « rails » et il est « en difficulté », voire « en échec », dès lors qu'il ne peut plus avancer sur ces « rails ».

On reste dans une logique d'individualisation lorsqu'on ajuste les dispositifs d'accompagnement puisqu'il s'agit encore de « permettre à chaque élève d'arriver au même résultat attendu »⁹. L'élève est considéré comme un « apprenant » avant d'être considéré comme une « personne » à part entière. Ceci distinguait nettement en 1997-99, la France des autres pays, même latins, dans l'enquête réalisée par les établissements partenaires du projet Comenius PPEPee¹⁰. Dans cette logique, il s'agit d'aider l'élève à acquérir toutes sortes de connaissances théoriques, techniques, pratiques, prévues au programme, et le soutien s'accompagne souvent d'un supplément de travail scolaire et de devoirs avec le même enseignant.

Toute autre est une logique de « personnalisation » du dispositif d'accompagnement, dont témoigne dans ce guide, la fiche du lycée italien de Castelfranco Emilia. Il ne s'agit plus seulement d'aide (écoute, conseil, soutien, aide à l'orientation...) et d'individualisation, mais d'une action sur mesure pour permettre à chaque élève d'arriver à des résultats différents.

C'est cette fonction de « counselling » qui faisait l'originalité du système britannique depuis des décennies dans le cadre du système d'accompagnement dénommé « pastoral care system » jusqu'à la fin des années « 80 » avant de devenir le « tutorial system ». Il s'agit pour l'équipe éducative de « permettre à chaque élève de rester dans le cadre du projet de l'école », mais aussi « d'accepter et de valoriser les écarts qui sont à la base de son projet personnel et qui sont fondés sur ses motivations, ses ressources, ses attentes et sa prise de conscience¹¹ ».

Le « counsellor » britannique, chargé de coordonner l'équipe en charge du « bien-être » des élèves¹² a un rôle différent de celui du conseiller

d'éducation français. C'est un enseignant expérimenté qui a fait une formation à la relation d'aide. Il travaille en lien avec les tuteurs individuels et collectifs des élèves, à l'interface avec les familles et les services sociaux et médicaux.

La « welfare team » comprend le « counsellor », l'infirmière, un psychologue à temps partiel, un animateur pour les temps de loisirs et quelques surveillants chargés de superviser l'internat pendant la nuit. La discipline dans la journée est assurée par les enseignants, supervisés par le proviseur adjoint.

Ce qui distingue aussi la France, c'est que l'action pédagogique est pensée comme « distincte » le plus souvent de l'action éducative (guidance, éducation à l'orientation, éducation socioculturelle, écoute...). Les pratiques évoluent lentement sous l'impulsion des réformes engagées depuis les années 80 pour « lutter contre l'échec scolaire » mais sans jamais toucher, sauf exception, l'ensemble du projet de l'établissement pour toutes les filières et tous les élèves, car cela supposerait que l'on remette en question l'organisation pédagogique globale de l'établissement.

La marge d'autonomie pédagogique des établissements reste peu mobilisée pour développer les activités qui ont plus à voir avec le développement personnel du jeune, avec la découverte de soi, avec son bien-être... sauf à la marge dans le temps extra-scolaire.

La division du travail éducatif en France entre les personnels enseignants, éducatifs « vie scolaire », et d'autres intervenants internes (par exemple l'infirmière) ou externes (médecin, psychologue...), se distingue radicalement de celle des autres pays, puisque la France est le seul pays où les enseignants des établissements secondaires ne sont pas en charge des élèves en dehors des cours. Ceci apporte un surcroît de complexité pour coordonner les actions d'accompagnement.

Les établissements tentent donc, comme en té-

moignent certaines fiches du guide, de prévenir les « difficultés scolaires », en repérant et en suivant certains groupes d'élèves, par exemple les 4^e, 3^e, les CAPA et BEPA¹. Ces tentatives restent souvent ponctuelles, réservées à un groupe-classe, ou à quelques temps forts. Il en va de même lorsqu'on aide l'élève à s'évaluer et à se mettre en projet,

L'exemple de la fiche p. 72 « On change tout » va plus loin puisque le dispositif prévoit d'aider l'élève à utiliser les ressources institutionnelles disponibles, des temps, des locaux, des informations, des personnels spécialisés. Cependant, aucune fiche ne nous donne d'éléments sur la capacité des établissements à se donner les moyens de capitaliser les informations, non seulement sur les résultats de l'élève, mais aussi sur la progression de son projet et sur l'impact des actions diverses mises en œuvre.

Nous avons retenu 5 fiches parmi la vingtaine d'action proposée pour analyser les différences de conception à trois niveaux, celui de l'équipe pédagogique, celui de l'élève et celui de la stratégie de l'établissement, parce qu'elles proposaient des modes d'intervention intégrés dans une tentative de stratégie globale qui associe clairement aide et suivi dans une forme de continuum sur 2 ou 3 ans pour un groupe-classe donné (fiches pp. 72, 84, 94 et 96), voire pour tous les élèves (fiche, p. 88).

L'équipe d'accompagnement

Dans les fiches présentées, le partage des tâches entre les différents intervenants n'apparaît pas clairement, mais il semble que les personnels d'éducation jouent un rôle d'appoint lorsque le dispositif est conçu par une équipe d'enseignants (fiche p. 72) et que c'est l'inverse quand l'équipe « vie scolaire » a l'initiative (fiche p. 84).



Le cas des établissements qui confient à un personnel particulier le rôle de « tuteur » est intéressant. Ce recrutement correspond à un choix politique de l'établissement ou de la région (fiche p. 92), mais ceci ne suffit pas toujours à asseoir une légitimité suffisante pour ce personnel. Il lui est difficile d'enrôler des enseignants ou des personnels d'éducation, en nombre suffisant, pour remplir pleinement sa mission.

Dans les établissements anglais que nous avons étudiés, les tuteurs sont des enseignants, formés à cet effet. Un enseignant n'est pas un « tuteur à vie », il ne l'est pas toujours à temps plein pendant une année scolaire. Il œuvre avec ses pairs et parmi eux, en quelque sorte à l'interface entre les élèves et les enseignants. Et cela change tout. Certains assurent un tutorat collectif pour consolider des connaissances dans les disciplines de base et faciliter certains apprentissages théoriques, pratiques et sociaux. D'autres assurent un tutorat individuel pour suivre effectivement le parcours de chacun, l'évolution de son projet personnel et pour apporter aide et conseil en fonction des besoins. Un portfolio réunissant nombre de tests, d'auto-évaluation et les contrôles réalisés permettent au tuteur de dialoguer avec l'élève sur des données concrètes et de questionner le personnel sur les fondements de son évaluation et sur ses suggestions en matière de remédiation, par exemple.

Le tuteur individuel aide l'élève au fur et à mesure à clarifier ses objectifs, à prendre conscience de ses atouts et de ses limites, à expliciter ses besoins, ses attentes et ses difficultés. Dans le même temps, le tuteur peut interpeller le ou les enseignants sur ces besoins, sur ces attentes et sur ces difficultés, pour qu'ils adaptent leurs méthodes d'enseignement, la progression pédagogique.

Le « tutorial system », permet donc aussi de définir les besoins de formation des enseignants, ou d'expérimentation, d'ajuster l'organisation sans attendre l'inspection quadriennale qui évalue le dispositif dans sa globalité.

Sans opérer une pareille révolution, de notre point de vue, on pourrait améliorer sensiblement le fonctionnement des dispositifs d'accompagnement en France, en mettant en place un travail d'équipe inter-catégorielle qui repose sur une analyse systématique des difficultés observées, des modes d'intervention mis en œuvre et de leurs impacts, en développant dans un premier temps une sorte de « monitoring system » néerlandais¹³.

Cette première étape permettrait de questionner les représentations, les modes d'action, leurs objectifs, leurs finalités éducatives. Ceci pourrait permettre que des initiatives, comme celles qui sont présentées dans le guide, s'inscrivent dans la durée et dans une sorte de système d'accompagnement.

La place des élèves dans le dispositif d'accompagnement

La place des élèves reste la « face obscure » de tous ces dispositifs d'accompagnement, tant anglo-saxons que latins.

Tous s'accordent en principe sur l'objectif de « responsabiliser » l'élève et de lui donner davantage d'autonomie (fiche p. 84). Le dispositif prévoit souvent une dimension contractuelle mais l'élève est-il réellement libre d'accepter ou non ce contrat de progrès ? Quelle place a-t-il dans l'élaboration du contrat ?

Seul le dispositif présenté dans la fiche p. 88 propose de moduler le tutorat en laissant place à des activités optionnelles et au volontariat pour une part. Le plus souvent, c'est l'équipe enseignante ou « vie scolaire » qui pense ce qui est « bon pour lui » pour l'élève « en difficulté ». Cette manière de faire engendre un risque bien réel de stigmatisation pour ceux des jeunes qui sont « repérés et suivis », et c'est un effet pervers de l'accompagnement auquel les spécialistes britanniques en éducation sont attentifs depuis deux décennies. Autre risque, celui de l'assujettissement complet du jeune, en lui enlevant toute possibilité de

s'écarter de la norme, ou en tentant de « didactiser » toute forme d'activité dans l'établissement. Les interrogations dans la fiche p. 94 sur les activités du mercredi témoignent de cette tentation.

Dans les établissements anglais que nous avons étudiés, deux dispositifs tentent de limiter ces risques d'assujettissement en reconnaissant aux élèves un véritable pouvoir d'initiative et d'intervention. Il s'agit du « review process », sorte de conseil de classe dont la fiche p. 96 évoque les prémices et des groupes de travail thématiques dits « focus groups » que nous avons largement développés dans le cadre du projet Comenius « EPIDORGE », sous forme d'équipes inter-générationnelles « adultes-jeunes ».

Le « review process » est une procédure d'enquête trimestrielle « Termly review process » auprès des élèves qui inclut des discussions entre l'équipe enseignante et les élèves au cours d'une sorte de conseil de classe, le « course review », non seulement sur les résultats individuels et collectifs des élèves mais aussi sur le déroulement de la formation et sur l'atteinte des objectifs pédagogiques¹⁴. On se situe là dans une logique de co-évaluation et de co-régulation de la formation dans les lycées professionnels. Cela fait partie du cadre fixé par l'agence nationale chargée de superviser la formation professionnelle.

Dans le projet Comenius « PPePee », quelques établissements avaient expérimenté les « focus groups » pour discuter des résultats des enquêtes par questionnaire réalisées auprès des élèves et des personnels sur le « vécu » et le « perçu » des modes d'accompagnement dans les établissements.

Cette démarche avait suscité de grandes résistances dans certains établissements français et italiens. L'expérimentation a été reprise dans les projets Comenius « EPIDORGE » et ATTRAPPE¹⁵ autour de deux thématiques moins sensibles, le travail personnel et les activités de détente et de loisirs.

Le « review process » est une procédure d'enquête trimestrielle auprès des élèves qui inclut des discussions entre l'équipe enseignante et les élèves au cours d'une sorte de conseil de classe...



Ceci a permis d'opérer dans certains établissements des changements organisationnels importants en associant étroitement adultes et jeunes non seulement dans la mise en œuvre mais aussi et surtout dans la conception des changements, dans leur négociation avec la direction et les instances, et dans leur régulation. On en trouvera des exemples concrets en ligne dans le rapport du projet ATTRAPPE.

Cette manière de faire est envisageable pour concevoir et mettre en œuvre certains dispositifs tels que ceux proposés par les fiches pp. 72, 94 et 96, du même établissement dans le guide. C'est d'abord une affaire de volonté politique dans l'établissement, parce que cela exige des efforts importants pour recenser et questionner de manière exhaustive ce qui se fait déjà en matière d'accompagnement et de suivi, puis pour mettre en place des petites équipes adultes-jeunes par niveau ou par filière qui expérimentent des projets tels que ceux décrits par les fiches pp. 72, 84 et 88¹⁶.

Une stratégie d'établissement

La mise en système des actions d'accompagnement des élèves dans leur globalité s'impose, non seulement pour ne pas stigmatiser ceux qui sont « en difficulté » en leur faisant assumer la seule responsabilité de leurs difficultés, mais surtout pour mettre en œuvre la mission d'insertion scolaire, sociale et professionnelle dévolue aux établissements d'enseignement agricole français par la loi d'orientation agricole de 1999¹⁷.

Cette mise en système des actions ne prend sens et ne peut être efficace que dans le cadre d'un projet d'établissement porté par un véritable consensus autour de quelques principes forts¹⁸ :

- « contribuer à la formation globale de l'élève en lui permettant d'acquérir des compétences transversales et de construire un projet destiné à se développer... au-delà de l'expérience scolaire ».
- « s'engager directement à lutter contre le problème de l'abandon scolaire en ne se contentant

pas de rendre l'élève et sa famille responsables » de ses difficultés et de ses échecs.

- « mettre en œuvre un enseignement qui ne soit pas l'application de procédures didactiques rigides mais un processus de recherche-action permanent ».

- investir au maximum les marges d'autonomie pédagogique offertes à l'établissement, « avec la participation des adultes et des élèves » en régulant constamment les actions mises en œuvre.

Concrètement, la mise en œuvre de cette politique nécessite aussi un vrai travail sur la « distance sociale et culturelle entre maîtres et élèves », sur l'impact de ces chocs culturels, en terme de conflits de valeurs, de différences de mœurs, de ruptures de communication. Ce travail peut s'opérer comme l'observe Philippe Perrenoud¹⁹, en « s'intéressant réellement au quotidien », ce que nous avons tenté de faire dans le cadre du projet Comenius « EPIDORGE » en expérimentant avec des équipes adultes-jeunes des temps d'observation systématique des conditions de vie et de travail au lycée. Il faut redécouvrir le quotidien, la discipline, les normes écrites et non écrites, l'usage du temps, des locaux pour en questionner les fondements éducatifs et évaluer le confort des conditions de vie et de travail, prêter attention aux échanges informels.

En un mot, pour accompagner le jeune et pour l'aider efficacement, il importe de ne pas s'intéresser seulement au curriculum prescrit mis en œuvre dans les cours, mais aussi au curriculum caché qui a également beaucoup à voir avec les difficultés que rencontre le jeune au lycée.

1- GREEN A, dir. *Globalization and Education: Critical Perspectives*, Routledge Falmer, 2000

2- NOUVELOT M.-O., « Apprendre à travailler ensemble. L'exemple d'une recherche-action européenne Comenius ». *POUR*, n° 170, juin 2001.

3- Dit « induction process »

4- Comenius PPe Pee (1997-2000) – Projet personnel de l'élève et politique éducative d'établissement. Angleterre, France, Irlande, Italie, Pays Bas <http://www.epic.educagri.fr/actions-realisees/projets-europeens/peepee.html>

5- Comenius EPIDORGE (2004-2007) - Elève et pouvoir d'initiative dans l'organisation quotidienne de l'établisse-

ment. Belgique, France, Italie, Pays-Bas, Roumanie, Slovaquie <http://www.epic.educagri.fr/actions-realisees/projets-europeens/epidorge.html>

6- LADERRIERE P. ET VANISCOTTE F. (dir) *L'éducation comparée : un outil pour l'Europe*. Ed L'Harmattan, 2003

7- Dite « holistic approach »,

8- C'est le modèle de l' « ethical learning community ».

9- GUERRA L – « Le système MSE » – *Initiatives* n°4, Educagri, mars 2002

10- Enquête Comenius PPePee réalisée dans les 5 pays partenaires. Voir <http://www.epic.educagri.fr/actions-realisees/projets-europeens/peepee.html>

11- GUERRA L – *Réflexions pour construire un projet éducatif d'établissement*. Actes du séminaire de Quimper – mai 2000 – pp 25- 33 voir site <http://www.epic.educagri.fr/bibliotheque.html>

12- Dite « welfare team »,

13- C'est pour une part l'objet de l'action SNA « Nouveaux modes de gouvernance »

14- voir <http://www.epic.educagri.fr/banque-dexperiences.html>

15- COLLECTIF EPIDORGE (dir. M.-O. Nouvelot) – *L'élève acteur du changement dans l'organisation*. Educagri, 2008.

16- Expérience des « minischools » en Angleterre

17- NOUVELOT M.-O. – « Mettre en œuvre la mission d'insertion » – *Initiatives* n° 4, mars 2002, pp 31-35

18- GUERRA L – *Réflexions pour construire un projet éducatif d'établissement*. Actes du séminaire de Quimper, mai 2000 p 25

19- PERRENOUD P. – « Culture scolaire, culture élitaire ? » in *La pédagogie à l'école des différences* – ESF, 1996, ch.1

Ressources et bibliographie

Consulter le site EPIC

<http://www.epic.educagri.fr/bibliotheque/publications/accompagnement-de-leleve.html>

Dossier « Accompagner le projet de l'élève » *Revue Initiatives de l'enseignement agricole*, N°4 – mars 2002

Actes du stage européen Comenius 2.2 « Accompagner le projet de l'élève dans un établissement d'enseignement professionnel » mai 2000 151 p

Actes du stage européen Comenius 2.2. La prise de responsabilité des jeunes dans l'organisation et le fonctionnement quotidienne des établissements d'enseignement agricole, avril 2002

Bibliographie <http://www.epic.educagri.fr/bibliotheque/bibliographie/accompagnement-de-leleve.html>
EPIC a été créé pour favoriser des échanges d'expériences, d'outils et de méthodes entre les personnels et les lycéens des lycées techniques et professionnels autour de l'élève et de la vie scolaire dans l'établissement.

EPIC est un site bilingue français/anglais. L'ensemble des contributeurs constitue le réseau EPIC. Comment apporter sa contribution dans la banque d'expérience ?

Vous pouvez très facilement apporter votre contribution dans le site EPIC sous forme de témoignages illustrés de photos ou vidéos, de descriptifs d'expériences, de publications, de rapports, de références bibliographiques, de fiches pratiques à caractère méthodologique, en langue française ou anglaise.

Vous pouvez aussi mettre en ligne un descriptif de l'action que vous développez en ce moment (action de formation, de recherche, projet de partenariat européen...) dans la rubrique « Projets en cours ».

Pour ce faire envoyez votre fichier à Michelle Fizaine (michelle.fizaine-thomas@educagri.fr) administratrice du site EPIC et/ou à Marie-Odile Nouvelot (marie-odile.nouvelot@educagri.fr), coordinatrice du réseau d'échange EPIC, en précisant la rubrique thématique correspondante.



Merci à toutes celles et à tous ceux
qui ont contribué à cet ouvrage .



Ouvrage réalisé sous la coordination
de Patrick Masera, animateur national
du réseau Insertion (DGER/BVIE)
Conception graphique et illustrations : marc-guerra.com
Imprimé par Pure Impression
Décembre 2009