

Parcours Changer pour réussir « Seul et sans aide »

Académie de Nantes

Collège Jean Moulin

32 rue du Plessis

BP 419

44606 Saint-Nazaire

☎ 02 51 76 04 60

☎ 02 51 76 04 67

@ : ce.0440314C@ac-nantes.fr

REP : oui

Chef d'établissement : Mme Pierres Yvonne

Personnes contacts : Pierre Mercier

Classe concernée : 5^{ème} , 4^{ème}

Discipline : les disciplines enseignées au collège

Date de l'écrit : juin 2003/2004

Axe national

Quels nouveaux modes d'organisation proposer au service des apprentissages ?

Axe Académique

Soutiens disciplinaires dans la classe ou dans des dispositifs d'aide individualisés

Résumé

Une manière de travailler avec des élèves transgresseurs ou passifs en classes de collège, quelle que soit la discipline enseignée : un travail seul et sans aide pour les élèves, un travail collectif pour les enseignants. Evaluation de ce dispositif sur trois ans et perspectives.

" C'est la finesse de la démarche évaluative qui est particulièrement intéressante dans ce projet : les professeurs observent et notent, en prenant le temps et en construisant leurs indicateurs d'évaluation, les élèves dans leur comportement face au travail. Dans l'objectif de développer la prise de conscience des élèves et une maîtrise progressive de leurs obstacles à l'apprentissage, les pratiques d'auto-évaluation éclairent "de l'intérieur" ce qu'est un élève en difficulté. La pratique collective d'analyse est aussi un bel exemple de travail en équipe." - la MIVIP

Mots-clés libres

Collège, ZEP-REP, comportements de rupture, difficulté scolaire, évaluation

Structure/niveau collège/tous niveaux

Dispositifs accompagnement, diversification pédagogique

Thèmes soutien

Champs disciplinaires indifférent

PARCOURS CHANGER POUR REUSSIR

« SEUL ET SANS AIDE »

SOMMAIRE

1 - Description de l'action

- A – Le contexte
 - 1 Situation du collège
 - 2 A quel public nous adressons-nous ?
- B - Déroulement
- C - L'activité de l'élève
- D - Un travail collectif, outil indispensable à l'existence de l'action
- E - Les effets du dispositif : paroles d'acteurs

2 - Analyse de ce dispositif

- A - Pourquoi cette action ?
 - 1 Diagnostic élèves
 - 2 Diagnostic professeurs
- B - Les fausses pistes
 - 1 L'aide individuelle
 - 2 « ils n'ont pas envie d'apprendre »
 - 3 Un professeur compétent travaille tout seul
- C - Analyse du triangle élève-tâche-professeur
 - 1 Côté professeur-tâche
 - 2 Côté professeur-élève
 - 3 Côté élève-tâche

3 - L'évolution du dispositif de 2000 à 2004

4 – Evaluation du dispositif

1 – Description de l'action

A – Le contexte

1 Situation du collège

Principale : Yvonne PIERRES

Adjoint : Laurent CADIC

Jean MOULIN est le collège de la REP Nord de St NAZAIRE. Une moitié de son recrutement provient de milieux défavorisés.

Les actions spécifiques menées dans l'établissement s'articulent autour de trois axes :

- Des classes à projets : classes Musique, classes Théâtre, classes Arts Plastiques, classes Patrimoine ...
- La pédagogie de la médiation.
- Une prise en charge spécifique des élèves difficiles.

C'est de ce dernier axe que nous traitons ici. Cette expérience se développe depuis l'année 1998-1999, avec un accompagnement du Centre Académique de Ressource pour l' Education Prioritaire (dirigé par Louisette GUIBERT), en parallèle avec d'autres collèges de l'Académie. Michel BREUT, Formateur au CAREP, en est l'initiateur. Les orientations que nous présentons ci-dessous sont l'objet d'une réflexion commune, et leur présentation emprunte à des écrits collectifs.

2 - À quel public nous adressons-nous ?

Dans toutes les classes du niveau 5°, nous regroupons, sur les heures hebdomadaires de soutien, les élèves qui posent des problèmes particuliers de fonctionnement au sein de la classe : élèves passifs, absentéistes, décrocheurs, transgresseurs.

Les élèves concernés font l'objet d'un triple repérage : le professeur principal et l'équipe pédagogique de la classe, la Vie Scolaire, l'équipe Psycho-Médico-Sociale, associant ainsi l'ensemble de la communauté éducative. Le choix de ces élèves, sur proposition des équipes éducatives, évolue au cours de l'année. Chaque module regroupe 12 élèves, parce que la configuration des salles spécialisées et le manque de matériel ne permettent pas un travail individuel pour davantage d'élèves.

L'implication de la famille est partie intégrante du projet, dans la perspective de la construction d'une alliance éducative Parents-Professeurs sans laquelle la cohérence éducative resterait tronquée. Une rencontre des intervenants et du professeur principal avec l'élève et sa famille est un préalable à l'admission d'un élève dans

le dispositif. Des bilans réflexifs réguliers, individuels et collectifs, ponctuent l'action auprès des élèves. Des conseils Parents –Elèves -Intervenants concluent chaque trimestre.

B – Le déroulement

Les séances sont hebdomadaires et durent une heure et demie selon trois modules trimestriels couvrant l'année. Les résultats des élèves dans le dispositif sont pris en compte dans le bulletin trimestriel.

La première semaine : Rencontre des familles, en collaboration avec les équipes éducatives.

Les semaines suivantes : Séquence disciplinaire, animée par un professeur de la discipline et un observateur étranger à la discipline. A l'issue de la séquence, le binôme animateur remplit une fiche d'évaluation pour chaque élève.

Sur le même créneau horaire, les autres professeurs de l'équipe préparent collectivement les séquences suivantes.

L'avant dernière semaine : Bilan interactif, individuel puis collectif, des élèves avec les intervenants, prenant en compte l'évolution du travail et du comportement tant dans le parcours que dans leur classe habituelle : l'avis des équipes éducatives est recueilli pour ce bilan.

La dernière semaine : Conseil Parents –Elèves - Intervenants pour développer en partenariat une cohérence de l'action éducative sur ces jeunes.

C - L'activité de l'élève

Il s'agit de mettre l'élève en situation de recherche, de réflexion, seul et sans aide, pour qu'il construise lui-même ses savoirs.

Nous proposons aux élèves une activité disciplinaire (français, histoire-géographie, mathématiques, sciences physiques), relevant strictement du programme, sans recours aux activités ludiques.

Ce sont toujours des situations-problèmes, des tâches qui interpellent parce qu'il y a quelque chose à découvrir, mais qui se situent toujours à la portée des élèves, en évitant les pré-requis et les implicites. Nous distribuons aux élèves des fiches de consignes écrites. Les activités réalisées par les élèves, seuls et sans aide, visent toujours une construction de savoir, une construction tâtonnante, mobilisant une réelle réflexion intellectuelle.

Ce travail en autonomie permet à l'élève de se concentrer sur lui-même et d'avancer à son propre rythme, sans recours à la relation duelle avec le professeur. Le professeur veille à se tenir « à distance », il prescrit la tâche, mais il n'explique pas les consignes (Il ne répond pas à la question : « Qu'est-ce qu'il faut faire ? »), il ne fournit pas d'aide quant à la réponse à apporter à la tâche.

Nous visons la réussite de l'élève : la réussite dont il s'agit ici n'est pas la réussite aux examens, ni le rattrapage des lacunes, ni la répétition des savoirs acquis. L'objectif est que l'élève fasse l'expérience que, lui aussi, il peut réussir à penser ce qu'il ne connaît pas, il peut apprendre. C'est cette forme de réussite qui peut redonner à l'élève de la confiance en ses capacités, confiance en l'enseignant.

Et c'est cette réussite qui va permettre à l'élève de comprendre qu'il n'y a pas de danger pour lui à accepter les règles, et que ces dernières sont indispensables pour apprendre, pour se construire, pour grandir.

D – Un travail collectif, outil indispensable à l'existence de l'action.

Les séquences sont préparées et testées collectivement par l'ensemble des intervenants impliqués dans l'action, associant ainsi le spécialiste de la discipline concernée et des «candides ».

Les séquences sont assurées devant les élèves par un binôme : le professeur de la discipline concernée et un «Candide ». Le professeur de la discipline concernée est chargé de la mise en place du cadre et de son maintien ainsi que de la mise en activité réflexive de chaque élève. Le Candide est un professeur d'une autre discipline, qui note ses observations à la lumière du triangle : Elève-Tâche-Professeur (interactions élève-élève, élève-professeur, élève-tâche). Ces notes d'observation fournissent la matière d'une analyse de pratique. De plus, cet observateur joue un rôle imprévu pour les élèves. C'est un chercheur de l'INRP, venu interviewer les élèves qui ont suivi le parcours, qui nous a fait découvrir ce phénomène : la perception du rôle de l'observateur de la relation pédagogique durant les séquences par les élèves :

« l'observateur est là pour nous, on se sent observés, mais en silence, c'est à nous-mêmes de faire ce qu'il faut, l'observateur note ce que nous faisons, notre travail est important, et notre comportement aussi, cela sera pris en compte dans le bilan, ça nous fait nous surveiller nous-mêmes, ça nous permet de mieux nous connaître : nos réactions, nos habitudes, ça nous apprend à mieux nous contrôler, il faudrait qu'il y ait toujours un observateur dans toutes les classes ».

Cette démarche est essentielle. La présence des « Candides » permet en effet une mise à distance du spécialiste par rapport à sa discipline d'enseignement. Cette distanciation concerne les pré-requis et les implicites inconscients, le vécu personnel de l'ancien élève que le professeur a été, la découverte des véritables obstacles auxquels est confronté l'élève. La réflexion collective permet également d'éviter la tentation de « faire passer en force » des connaissances en privilégiant la solution et le résultat au détriment du questionnement et du processus (tentation générée par les contraintes des programmes et des horaires, en contradiction avec le recrutement des élèves) .

Cette pratique collective évite le règne des certitudes et libère la créativité, elle autorise la prise de risque et déculpabilise en cas d'échec. Elle permet la construction d'une cohérence éducative, et engendre un climat de confiance à tous les niveaux.

E - Les effets du dispositif : paroles d'acteurs

-Paroles d'élèves recueillies au cours de séances-bilans

Qu'est-ce qui était nouveau pour toi ?

« En cours le professeur nous dit presque les réponses... »

« Personne à qui parler c'était calme »

«La possibilité de travailler dans le silence »

« On nous laisse nous débrouiller »

Qu'est-ce qui était difficile pour toi ?

« Au début de savoir que personne va t'aider »

« Presque rien car si j'ai bien compris les consignes j'y arrive »

Qu'est-ce que tu as appris ?

« À réfléchir sur les réponses et ne pas trouver par devinette »

« J'ai appris à travailler seul et que j'en étais capable »

« J'ai appris à essayer de comprendre »

« J'ai appris à mieux comprendre les consignes demandées »

« J'ai appris à répondre aux questions sans avoir peur (d'avoir faux) »

« À avoir un peu confiance en moi. Et me dire que je peux réussir et si c'est pas bon, c'est tant pis du moment que j'ai essayé. »

« J'ai appris que j'étais capable de faire plus de choses seul, à travailler en ayant confiance en moi »

« J'ai appris à rester dans le travail, à m'y intéresser, que je pouvais mieux comprendre »

« À lire la consigne, me mettre directement au travail, à travailler pour moi, à prendre confiance »

-Paroles de parents :

« Il se met plus facilement au travail et me demande juste des détails. Avant, il fallait que je reste avec lui et je me suis rendu compte que c'était moi qui faisais le travail. »

« Elle parle beaucoup du parcours, elle a aimé. »

-Paroles de professeurs :

« C'est d'abord sortir de sa solitude de travail, de ses certitudes mais surtout de ses doutes et de ses peurs ; c'est être l'égal de l'Autre, en construisant avec l'Autre un édifice (un projet, une séquence), en ayant confiance en l'Autre parce que la peur de jugement a disparu et laisse place à la compréhension et au respect mutuel. »

« C'est partager les espoirs, les échecs et les réussites. »

2 - ANALYSE DE CE DISPOSITIF

A – Pourquoi cette action ?

1 - Diagnostic élèves

L'obligation scolaire est un fondement de l'école républicaine, elle substitue l'obligation d'apprendre à la nécessité et au désir d'apprendre. Ainsi, l'apprentissage est fondé sur la loi et non sur le besoin. Dans ces conditions, seule la réussite à ces apprentissages forme des sujets socialisés, des sujets capables de s'adapter à des espaces sociaux qui leur sont à l'origine étrangers, capables d'accepter une activité, un cadre de travail que d'autres ont décidés et organisés pour eux.

A contrario, l'échec prolongé provoque un trouble de la socialisation. L'élève ne perçoit pas l'obligation d'apprentissage comme bénéfique pour lui, il ne construit pas le désir de l'accepter, et la soumission ou la révolte se substituent au respect de la loi dans la relation au professeur.

Il y a des comportements de transgression de la situation d'apprentissage dus à un fort sentiment d'incompétence à réussir les tâches. L'élève introverti se sent coupable de son échec, il est docile, mais il se réfugie dans la passivité. L'élève extraverti se manifeste pour empêcher, dégrader l'activité d'apprentissage qui le place en situation d'échec. Il se cache à lui-même son sentiment d'impuissance par la colère vis à vis de celui qui le met en situation d'apprentissage. Cette colère s'exprime par l'influence et le pouvoir qu'il peut alors développer sur les autres, par le rejet et la démobilitation vis à vis de l'activité. A un pouvoir sur la tâche, il a substitué, au moins dans son imaginaire, un pouvoir sur l'autre.

Il y a des transgressions du rapport de prescription par l'élève qui veut à tout prix rester le centre de l'attention de tous, et de l'enseignant en particulier. L'élève fait ce qu'il veut, avec qui il veut, quand il veut. Cet élève n'est pas forcément en échec scolaire.

2 - Diagnostic professeurs

Un enseignant arrive en classe avec un savoir que les élèves n'ont pas, et son projet est qu'au terme du travail qu'il leur propose, les élèves aient acquis ce savoir : c'est une définition universelle du métier d'enseignant. Lorsque l'enseignant propose des problèmes à résoudre, des tâches à réaliser, des questions, il attend de ses élèves qu'ils réfléchissent. Un certain nombre d'élèves résolvent le problème. Ce sont des fabricants de réponses.

Pour les autres élèves, le professeur leur fournit une aide (un indice, une série de questions fermées, celles qu'il aurait peut-être fallu que ces élèves se posent eux-mêmes, une partie de l'explication, l'explication complète, la réponse finale). Ces autres élèves sont des écouteurs de réponses.

L'enseignant espère, aussi bien des écouteurs de réponses que des fabricants de réponses, qu'il y ait compréhension ou acquisition de compétence. Lors du contrôle de compétence, les deux catégories d'élèves

ne réussissent pas de la même manière.

L'écouteur de réponses dit : "Et pourtant je comprends en classe, mais au contrôle j'y arrive pas". Pour apprendre et comprendre, il faut que cet élève fabrique la réponse. L'écouter ou la lire lui donnent l'illusion de comprendre. Donner la réponse, au lieu d'attendre et de la faire chercher, donne à l'enseignant l'illusion d'avoir trouvé une solution pédagogique pour que cet élève apprenne.

Certains élèves restent donc en échec... Cela ne signifie pourtant pas que le professeur n'explique pas bien ! Par conséquent, nous pensons que pour ces élèves, seules leur réflexion et leur activité propres peuvent leur permettre de se construire leurs propres représentations de connaissances qui leur apparaissent, au début de l'apprentissage, obscures et complexes.

B - Les fausses pistes

1 - L'aide individuelle

C'est souvent la réaction spontanée du professeur lorsque l'échec perdure. Dans la relation d'aide, l'élève obtient l'attention privilégiée du professeur, il est dédouané de se confronter à la tâche et à l'exigence de chercher jusqu'à trouver, en fait il arrête de travailler. De son côté, le professeur échappe au sentiment d'impuissance. Dans la réalité, s'instaure ainsi entre l'élève et le professeur une interaction fondée sur la dominance et la dépendance. Ainsi, un élève, après avoir participé au parcours, s'est exclamé face à une tentative d'aide par un professeur ayant entraîné une vive réaction de la part de l'élève : . « *Ben évidemment, il se penche sur moi, il écrit sur mon cahier, comme si je n'étais pas capable, et devant tous les autres* ».

2 - « ils n'ont pas envie d'apprendre », « partons de ce dont ils ont envie »

« Partir de ce dont ils ont envie » n'intervient pas sur les causes de l'échec, et ne résout rien. Lorsque cela se traduit par la mise en place « d'activités éducatives », plusieurs effets non désirés apparaissent.

L'élève a souvent le sentiment que ces activités ne constituent pas un enseignement

« sérieux » (comme par exemple : le français, les maths, ...), que ce n'est pas ça qui lui permettra de s'en sortir, qu'on le prend pour un « gogol », que cela ne mérite pas qu'il s'investisse, que c'est juste bon pour se défouler.

3 - Un professeur est compétent, autonome et responsable, donc il travaille tout seul

Le professeur est un expert dans sa discipline, il est autonome dans sa façon de travailler ; il lui est recommandé une individualisation de son enseignement en fonction de ses élèves, donc il est tenu pour seul responsable de la réussite de ses élèves. Il semble donc qu'il n'ait besoin de personne pour résoudre les problèmes professionnels auxquels son métier le confronte.

Cela aboutit à une situation où les professeurs, isolément, chacun dans sa classe, sont tous confrontés aux mêmes difficultés. Tous espèrent que, par un travail solitaire acharné, ils vont pouvoir faire réussir leurs élèves difficiles, comme si ces élèves n'étaient en échec que dans une seule discipline et avec un seul professeur.

C –Analyse du triangle élève-tâche-professeur

1 - Côté professeur - tâche : Le professeur doit construire une tâche qui permette à l'élève de construire une réponse ; ce n'est pas à lui de fournir la réponse.

2 - Côté professeur - élève : C'est au professeur de prescrire la tâche, de maintenir le cadre et d'encourager l'élève. Il ne doit pas détailler la consigne en opérations d'exécution où l'élève ne fait que ce qu'il sait faire ni apporter des éléments de réponse à la place de l'élève.

3 - Côté élève - tâche : C'est à l'élève de construire une réponse, sans rejeter la tâche, sans esquiver la recherche - réflexion, sans demander des éléments de réponse au professeur ou en répondant n'importe quoi, sans solliciter une validation du type : " Est-ce que c'est bon ? " Il n'est pas non plus acceptable que l'élève ait recours à ses camarades pour obtenir ces mêmes éléments de réponse.

3 - L'ÉVOLUTION DU DISPOSITIF

A - en 2000-2001

Au début de l'action voici 3 ans, l'équipe a pris en charge les élèves de 4ème qui, par leur dysfonctionnement comportemental, non seulement n'apprenaient plus mais empêchaient les autres d'apprendre.

Le dispositif consistait alors en une journée de rupture par trimestre avec quatre matières et un travail de partenariat avec les familles.

Les limites de ce dispositif sont rapidement apparues :

- le critère de recrutement écartait les élèves qui sans être perturbateurs, ne se mettaient pourtant pas en activité réflexive,

- au niveau 4ème, les personnalités sont déjà installées : il est nécessaire de maintenir son image de marque auprès des autres élèves ;

- une journée par trimestre ne permettait ni la mise en place ni le transfert en classe habituelle d'habitudes de travail .

B - en 2001-2002

Pour franchir ces obstacles, nous avons donc résolu l'année suivante d'effectuer un recrutement plus précoce sur des élèves de 5ème. Nous n'avons plus visé seulement les transgresseurs mais aussi les passifs. Une compilation de toutes les manières possibles et imaginables d'esquiver la tâche a été initiée car, souvent, les professeurs n'attachent pas toute l'importance nécessaire aux symptômes précurseurs :

? L'élève qui arrive régulièrement en retard, qui traîne pour aller en cours ou demande à sortir pour aller aux toilettes ou à l'infirmerie.

? L'élève qui ne fait pas le travail à la maison en prétextant n'avoir pas compris.

? L'élève qui repousse la tâche par absence de matériel, par une lenteur accentuée, par la copie prolongée des consignes, par la proclamation continuelle de son incapacité à faire.

? L'élève qui écrit n'importe quoi pour se débarrasser de la tâche.

? L'élève qui se contente de copier les réponses, sur un camarade, ou d'attendre la correction au tableau.

? L'élève qui demande constamment la présence du professeur, lui demande des recettes, et arrête tout ou s'agite lorsque le professeur s'occupe des autres élèves que lui.

De plus, afin d'enraciner de nouvelles habitudes chez les élèves, nous avons mis en place des séquences hebdomadaires d'une heure et demie.

Nous avons alors pu constater que le travail sur le long terme a permis des modifications des comportements des élèves face à la tâche d'où un bilan plutôt positif.

C - en 2002-2003

Aussi avons-nous reconduit ce même dispositif en ce début d'année, mais en accordant plus de place au recrutement des élèves passifs ou « activistes ». Cependant, nous nous sommes alors heurtés aux difficultés inattendues suivantes :

- illettrisme de plus en plus accentué de certains élèves

- comportements transgresseurs précocement installés, sur lesquels les familles se voilaient la face.

- manque d'implication personnelle de certains élèves et ce, pour deux raisons :

- la réputation positive du parcours qui a fait que certains élèves l'attendaient comme une solution miracle extérieure à eux, sans penser qu'ils avaient eux-mêmes à changer leur propre attitude
- ou au contraire le fait que certains élèves ne croyaient pas au parcours en raison des conditions de travail trop différentes de celles de la classe habituelle.

Tous nos collègues ne sont effectivement pas toujours dans la même optique que nous :

- relation triangulaire et non duelle,

- pas de soutien individuel dans la résolution de la tâche,

- travail seul et sans aide.

Nous avons testé en fin d'année des séquences de français et de mathématiques en classes entières de 5ème et de 6ème . Nos observations nous ont conduits à un changement de dispositif.

D - Prévision année 2003-2004

Nous avons décidé l'an prochain de ne plus retirer les élèves du groupe classe mais de travailler dans les classes entières et hétérogènes de 6ème, de 5ème , ou même de 4ème, sur un horaire inclus normalement dans leur emploi du temps : les heures de cours disciplinaires, les heures de soutien, les Itinéraires de Découverte...

L'objectif est de toucher tous les élèves, qu'ils soient d'ores et déjà étiquetés « en difficulté » ou pas, et de ne pas se trouver confrontés à un problème de transfert des progrès accomplis par les élèves dans le parcours, dans les conditions de la classe habituelle. Mais cela implique, parce que nous n'en avons pas les moyens, de devoir renoncer au travail de partenariat engagé depuis toutes ces années avec les familles des élèves concernés par notre action.

L'autre idée est de proposer un pôle de travail collectif à tous les enseignants qui souhaitent préparer en équipe une activité, en évitant d'apparaître comme un groupe restreint de « spécialistes ».

4 – EVALUATION DU DISPOSITIF APRES 3 ANNEES (2^{ème} écrit : suite du travail)

Message à la MIVIP

" Un écrit complet sur notre action vous a été envoyé fin juin 2003, c'était le parcours « changer pour réussir ». A la fin de cet écrit, nous annoncions notre volonté de passer des petits groupes en classe entière. C'est sur le bilan de cette année qu'il nous semble intéressant de faire un nouvel écrit, l'idée de base, l'hypothèse de départ, n'ayant pas changé.

Nous avons présenté un bilan intermédiaire (à l'issue du premier semestre) lors de la journée des CESC à Nantes le 17/03/04. Ce sont ces textes (qui n'étaient que des supports à la parole) que nous pouvons vous proposer à présent.

L'équipe de « travailler autrement »
Collège Jean Moulin, Saint-Nazaire

A - Aperçu synoptique du travail sur trois années

Année Objectifs Public Partenariat	Fréquence Modalités	Bilan	Limites
2001-2002 Curatif Niveau 5 ^{ème} Familles	<p>Par module, 8 élèves de 5^{ème} transgresseurs (+ quelques passifs) pris dans les classes sur proposition des équipes éducatives.</p> <p>2 modules / an</p> <p>séances hebdomadaires de 1h30 avec un bilan final avec les élèves, puis avec l'ensemble des familles</p>	Des modifications de comportement mais des problèmes de transfert .	Lourdeur de gestion. On ne nous propose que les cas les plus flagrants .
2002-2003 Curatif et préventif Familles	<p>Par module, 12 élèves de 5^{ème} essentiellement passifs ou activistes, pris dans les classes sur proposition des équipes éducatives.</p> <p>3 modules trimestriels Mêmes modalités qu'en 2001-2002</p>	<p>Des évolutions positives mais des difficultés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - illettrisme - comportements transgresseurs installés précocement - un manque d'implication personnelle de l'élève et des professeurs <p>réputation usurpée du parcours / faiseur de miracles / trop grande distance entre le travail du parcours et le travail en classe habituelle</p>	<p>- Persistance du problème de transfert et de la lourdeur de gestion pour l'équipe</p> <p>- Des élèves passent inaperçus.</p>
2003-2004 Préventif et Curatif 5 classes entières de 5 ^{ème}	<p>Dans le cadre des IDD, 2 heures hebdomadaires pendant un semestre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 séquence sensibilisation - 9 séquences disciplinaires - 1 séquence bilan individuel et collectif 	<ul style="list-style-type: none"> - prise de conscience que le silence est une aide à la réflexion - meilleure connaissance d'eux-mêmes et de leur façon de travailler et de se comporter en classe - prise de conscience que : <ul style="list-style-type: none"> ① le travail ne se réduit pas à l'exécution matérielle mais est d'abord de la réflexion. ② la réussite, qui n'est pas forcément totale, passe par la réflexion. 	<p>Rupture du lien avec la famille.</p> <p>Absence de contrat.</p> <p>Manque de lien avec l'équipe éducative.</p>

Des séquences testées en classe habituelle ont fait émerger le fait que **la plupart des élèves pouvait tirer profit de ce travail.**

B - Comment s'évalue la progression des élèves ?

Nous disposons de cinq indicateurs, que nous pouvons croiser :

↻1 Les **pourcentages de réussite** aux activités successives. (voir Annexe 1 : Evaluation initiale de mise en recherche des élèves)

↻2 **L'observation** de l'activité et du comportement de l'élève par « l'observateur » sur les séquences successives. (voir ce qui suit : 3 : Observations de Laëtitia)

↻3 **L'auto-évaluation** par l'élève, dans son carnet d'auto-évaluation, de son propre travail et de son propre comportement, pour chaque séquence, ce qui peut faire apparaître une évolution éventuelle. (voir 4 : Le carnet d'auto-évaluation (p8) et voir : 7 - Paroles d'élèves p 13)

↻4 **Les images** « du bon élève, du mauvais élève et de l'élève en difficulté », telles qu'elles sont perçues en fin de période, dans le cadre d'un travail à plusieurs. (7 - Paroles d'élèves p 13)

↻5 **L'autoportrait de l'élève**, en début et en fin de période. L'autoportrait intègre plusieurs ambiguïtés : ce que l'élève voudrait être et ce qu'il est, ce qu'il est et comment il se voit, comment il se comporte en IDD et comment il se comporte dans d'autres cours. (voir 6 - Autoportrait en début et en fin de période p11)

C - Observation de l'activité et du comportement d'un élève par "l'observateur" sur une série de séquences : le cas de LAETITIA :

Un essai de monographie, par le Groupe de Travail Collectif du Collège Jean Moulin de St Nazaire, entrepris sur le conseil et enrichi de l'aide de Monsieur Jacques RICOT, professeur de philosophie au Lycée Clémenceau de Nantes.

↳ Objectif

Il s'agit **d'observer l'évolution éventuelle d'un élève de 5^{ème}** dans le cadre du module « Je Cherche, Je Trouve » (ex « Travailler Autrement »). Le groupe a choisi un élève chez qui on observe un décalage entre de bons résultats et un comportement d'élève en difficulté.

↳ Observation

Laëtitia est une élève de 5°. Elle a suivi, avec toute sa classe, le module « Je Cherche, Je Trouve » que le Groupe de Travail Collectif assure dans le cadre des IDD. Ce module s'est déroulé sur dix semaines, à raison de deux heures hebdomadaires. Certains d'entre nous ont en outre cette classe dans le cadre des cours « normaux ». Un professeur observe le comportement de l'élève pendant le cours d'un autre professeur.

Laëtitia apparaît, en début d'année, comme une élève qui a de bonnes notes, et qui est très attachée à ce profil. Mais elle est une adepte acharnée de la méthode « ingurgitation-réurgitation ». Elle bavarde, s'amuse ou s'occupe d'autre chose jusqu'à ce que le corrigé ait été écrit au tableau. Alors seulement elle entre en action pour le recopier, en disant : « Je ne comprends rien ! ». Lorsqu'une question lui est posée, Laëtitia sort sa science, un peu au hasard, en observant les réactions du professeur pour essayer de tomber sur la bonne réponse. En face d'un exercice, la consigne ne répond jamais à ses attentes, elle demande : « Qu'est-ce qu'il faut faire ? ». Mais, le jour du contrôle d'évaluation, Laëtitia arrive à apporter beaucoup de bonnes réponses et à obtenir une bonne note.

Laëtitia a toujours besoin d'être le centre d'intérêt exclusif et permanent de tous, et en particulier du professeur. Elle dépense son énergie dans la séduction des autres élèves et du professeur, bien entendu sur les bases qui sont les siennes. Elle n'imagine pas que son comportement puisse être inadapté et provoquer l'inverse de ce qu'elle recherche. Elle pense alors qu'il y a malveillance d'autrui.

↳ 8 mars 2005, séquence IDD Numéro 1 de Mathématiques, mise en œuvre par Valérie, et observée par Monique.

« A l'entrée en classe, Laëtitia constate qu'elle n'a pas « sa place », matériellement parce qu'elle n'est plus à la table qu'elle avait occupée lors de la séquence de sensibilisation, mais aussi socialement, symboliquement. Elle n'a plus son « réseau » autour d'elle. Les professeurs l'ont « reléguée » toute seule entre deux armoires. C'est aussi bien pour la protéger des autres (pour qu'elle ne soit pas distraite, pour qu'elle puisse travailler) que pour protéger les autres. Elle manifeste son mécontentement.

Pendant un bon quart d'heure Laëtitia reste très énervée. Elle observe ce que font les autres pour se demander si elle va s'y mettre, elle aussi : tout le monde « bosse » et réussit, mais pas elle. Elle marmonne sans arrêt.

Finalement, Laëtitia se met au travail, et ne réussit pas trop mal. Elle effectue même des auto-corrrections.

L'occasion est trop belle : une moto pétarade dans la rue , alors Laëtitia se lève pour la regarder passer, mais personne ne bronche dans la classe.

La comédie atteint un sommet lorsque Laëtitia commence par nous faire le coup du « J'ai mal au bras ». Comme cela ne marche pas, on a le droit au coup du « Au secours, regardez- moi ». Et là, Laëtitia se gratte. Elle se plaint de ses démangeaisons à Valérie qui l'ignore superbement ! Elle m'appelle. Je lui réponds que la seule chose que je puisse lui conseiller est de se concentrer pour oublier ses démangeaisons. Dépitée, Laëtitia se remet au travail. Et elle ne cherchera plus à se faire remarquer jusqu'à la fin de la séquence. »

↳ 15 mars 2005, séquence IDD Numéro 2 de Français, mise en œuvre par Mireille, et observée par Pierre.

l'observation de Pierre

Laëtitia arrive en retard. Tout le monde est déjà au travail, dans le silence. Laëtitia rejoint sa table et veut poser des questions : elle n'était effectivement pas là lorsque Mireille a prescrit la tâche. Mais elle bénéficierait ainsi d'un traitement particulier. Elle se fait rembarrer. Elle fond en larmes (elle nous dira après la séquence que c'était par rapport à des « agressions » dont elle a été victime dans la cour avant la sonnerie et qui seraient la cause de son retard).

Après avoir bien pleuré, elle commence à s'y mettre, mais on ne s'occupe pas d'elle, alors Laëtitia arrête ostensiblement de travailler. Au bout d'un certain temps, comme on se désintéresse d'elle, Laëtitia se remet au travail : elle remplit tout, et tout est juste.

le vécu de Mireille

C'est la première séquence que je dois assurer en 5^{ème}X. Il y a un peu de tension de ma part car tout le monde dit que cette classe est rétive au travail, que les élèves ont du mal à se mettre en réflexion et qu'en particulier, une élève, Laëtitia, s'est déjà fait remarquer par ses attitudes de provocation. Je redoute l'impulsivité de mes réactions, d'autant plus que l'observateur, Pierre, a ces élèves en classe ordinaire et les connaît bien. Le contact avec les élèves peut être faussé, le professeur ayant habituellement les élèves en charge devenant l'interlocuteur privilégié au détriment du professeur les ayant réellement en charge lors de la séquence.

En début de séquence. Laëtitia n'est pas là. Des élèves m'affirment l'avoir vue à la Vie Scolaire. Je précise les conditions de l'activité, vérifie que chacun dispose du matériel nécessaire. Les élèves commencent le travail. Dix minutes après, Laëtitia fait son apparition avec un mot de la vie scolaire pour son retard, et gagne sa place. Je ne lui dis rien. Pierre ne bronche pas : on peut se demander si ce n'est pas une forme d'influence de Pierre qui me fait « laisser tomber » ? Au bout de quelques minutes, Laëtitia lève la main et s'exclame : « Je ne comprends rien ! » Pour éviter une communication qui pourrait gêner les autres élèves et entraîner des interactions inopportunes, je lui rétorque, sans vraiment réfléchir : « Moi non plus ! » (C'est une répartie que j'utilise beaucoup en classe pour signifier à l'élève que c'est à lui de réfléchir et que je ne le ferai pas à sa place.) Aussitôt, Laëtitia se cache la tête dans les mains et se met à sangloter assez bruyamment. Je suis interloquée. Que faire ? Je jette un coup d'œil à Pierre qui, derrière le bureau, ne bronche pas. Les autres élèves ne paraissent pas non plus prêter attention aux manifestations de leur camarade. Les sanglots redoublent. Je décide de feindre l'indifférence.

Laëtitia conserve son attitude durant quelque temps puis lève la tête, prend ses ciseaux et commence la première activité. Elle « rentre dans le rang ». Lorsque sa première fiche est terminée, elle lève la main comme convenu. L'activité qu'elle a réalisée est juste. Je lui indique qu'elle peut passer à la fiche suivante et m'éloigne rapidement pour éviter qu'elle ne tente de nouer une interaction. Je veux signifier qu'il faut suspendre ce qui relève de l'affect, parce que ni le lieu, ni le moment ne conviennent, parce que autre chose est à faire. Sans que cela veuille dire que l'affectif est sans valeur.

La séance se déroule ensuite tout à fait correctement. Laëtitia réussit bien, même si à chaque nouvelle vérification de fiche, elle manifeste le désir de me faire confirmer par la parole la réussite de l'activité ou la réalité de l'erreur.

Après la séquence, j'apprends par la Vie Scolaire que le retard de Laetitia serait dû à des problèmes de relation avec d'autres élèves du collège. La crise de larmes en serait sans doute une conséquence.

↳ 22 mars 2005, séquence IDD Numéro 3 de Mathématiques, mise en œuvre par Pierre, et observée par Monique.

14h15 : Laëtitia ne s'était pas encore manifestée. Maintenant, ça y est : beaucoup de bruit avec le papier calque.

14h25 : Laëtitia nettoie sa veste qui traînait par terre. Mais il faut que je la voie !!! Alors, c'est le grand astiquage

14h50 : Sa demande d'aller aux toilettes se heurte à un refus de ma part, ce qui est vécu comme très injuste. Il se trouve qu'une première demande de la sorte vient d'être acceptée « à titre exceptionnel ». Je signifie à Laëtitia qu'elle doit se concentrer sur une situation d'apprentissage et que ce n'est ni le lieu ni le moment d'aller aux toilettes : elle aurait dû prendre ses précautions.

↳ 29 mars 2005, séquence IDD Numéro 4 d'Histoire, mise en œuvre par Monique, et observée par Elisabeth

Laëtitia fait son entrée, en faisant bien remarquer sa coiffure. Après, elle se met au travail, mais elle me regarde souvent, et cherche Monique. Elle me demande la poubelle.

A 14h15, elle demande ... un dictionnaire ! Elle élève la voix. Monique la reprend. Laetitia montre bien, pendant une bonne minute, qu'elle est vexée. Puis elle se remet au travail.

A 14h35, Laëtitia a ostensiblement mal au ventre, mais cela passe dès que Monique vient lui corriger son travail.

↳ 8 avril 2005, cours de Mathématiques en classe ordinaire, avec Pierre

Laëtitia arrive la dernière, comme d'habitude, une à deux minutes après que la porte a été fermée. L'aspect symbolique de ce geste est particulièrement riche. A un premier degré, parce qu'il faut un « lever de rideau » pour introduire une « représentation ». A un second degré, parce que le comportement de Laëtitia met en cause le fait que le professeur est, dans sa classe, le maître du lieu et le maître du temps. C'est à lui d'ouvrir sa porte aux élèves et c'est donc aussi à lui de la fermer lorsqu'il convient de le faire. C'est à lui de donner un départ à l'activité des élèves, c'est aussi à lui de conclure cette activité et de rouvrir la porte pour autre chose. Or, toute transgression, non signifiée à l'élève comme telle, devient une négation de la loi. Laëtitia, en entrant systématiquement en classe en retard, pose d'une certaine manière « sa loi ».

Nous commençons, comme d'habitude, par la correction des exercices à faire à la maison. Comme d'habitude, Laëtitia ne suit pas la correction, elle regarde par la fenêtre. Au traditionnel : « Est-ce que c'est clair ? Est-ce qu'il y a des questions ? », Laetitia réagit par le traditionnel : « J'ai rien compris ! ». Je lui répète à chaque fois : « Tu m'arrêtes **dès que** tu décroches », mais bien sûr elle ne le fait jamais. Par contre, Laetitia, après avoir vérifié que, comme d'habitude, je ne vais pas tout recommencer pour elle, note scrupuleusement le corrigé qui a été écrit au tableau.

Je donne à faire les activités de découverte. Dans les minutes qui suivent, comme d'habitude, Laëtitia lève le doigt : « Monsieur, est-ce que vous pouvez venir voir ? ». Parce qu'elle a déjà bien enregistré que la question : « Je ne comprends pas ce qu'il faut faire ! » entraînait la réponse : « Relis les consignes ! ».

Cependant, les notes obtenues par Laëtitia montrent qu'elle n'est nullement en difficulté, mais bien au contraire qu'elle est dans le jeu avec les professeurs.

↖ 12 avril 2005, séquence IDD Numéro 6 de Géographie, mise en œuvre par Monique, et observée par Elisabeth

Laëtitia se tient la tête . Elle cherche à parler à la nouvelle élève, Emma ;. Laëtitia est reprise par Monique, elle lui lance un regard noir. Elle suce son sweat et commence à chercher avec sa cordelette dans la bouche.

A 13h45, ça y est, c'est parti, elle se met au travail.

Laëtitia souffle au passage de Monique. Elle a pris son agenda pour y trouver des cartes. Cela la fait rire : mimiques dans le dos de Monique.

A 14h20, Laëtitia a trouvé une question à poser à voix haute : Peut-elle fermer la fenêtre ? Monique dit : « Non ! » Regard noir !

A 14h30, Laëtitia s'étire, en vérifiant que je la regarde.

A 14h45, Laëtitia rigole toute seule, penchée sur sa table, cachée derrière sa trousse. Elle a colorié ses affaires, et décoré son étiquette.

Laëtitia finit par se mettre en activité, mais sans énergie, ni conviction. Tout ce qu'elle fait est bâclé.

↖ 3 mai 2005, séquence IDD Numéro 7 de Français, mise en œuvre par Mireille, et observée par Valérie

l'observation de Valérie

13h55 - Laëtitia observe le professeur qui s'occupe d'un autre élève à côté d'elle, et regarde l'observateur. Elle appelle Mireille à voix haute : « Madame ! ». Elle râle lorsque Mireille lui demande de ré-écrire correctement dans les colonnes. Elle cherche l'aide des cieux, en regardant par la fenêtre. Elle semble s'y remettre, en constatant que personne ne s'occupe d'elle, et que personne ne lui vient en aide. En fait, pas du tout, elle essaye la fiche suivante au lieu de rectifier son travail précédent. Mireille lui dit : « Je ne suis pas d'accord, je ne corrige pas cela ». Laëtitia s'affale sur la table. Elle boude. Il est 14h.

14h25 – Laëtitia fait sa crise. Elle ne levait pas le doigt lorsque Mireille était dans son secteur, donc Mireille est partie d'un autre côté. Alors Laëtitia a d'un seul coup levé le doigt et manifesté son impatience, déplaçant vivement ses fiches et faisant entendre : « C'est pas possible ! ». Elle passe à nouveau à la fiche suivante sans correction de la précédente.

14h30 – Laëtitia joue avec son étiquette. Elle n'est pas contente car personne ne lui prête attention.

Louise lui signale qu'elle en est à la fiche n°4. Laëtitia fait la grimace, car elle-même n'a pas encore décollé.

14h45 – Laëtitia baille bruyamment, mais personne n'y prête attention. Elle boude de plus belle. Elle passe le reste de son temps à griffonner dans son cahier de brouillon.

le vécu de Mireille

Je n'ai pas revu les élèves de 5^{ème}X depuis le 15 mars, car je n'ai pas eu à les observer durant les dernières séquences d'IDD. D'après les collègues, la classe a bien évolué. La séquence commence : la première activité consiste à trier, classer et titrer des indicateurs de façon à amener les élèves à un travail spécifique sur le temps. Laëtitia lève la main, sa fiche est finie. Je contrôle et indique que la fiche comporte une erreur. (C'est une interversion de colonnes entre le Passé et le Futur) Je m'éloigne ensuite de l'élève. Presque aussitôt après, Laëtitia a de nouveau la main levée : je regarde sa fiche et m'aperçois qu'elle a repéré et corrigé son erreur, mais qu'elle s'est contentée de signaler, par une flèche, l'interversion des deux colonnes. Je signale à Laëtitia que je n'accepte pas cela et qu'elle doit corriger l'activité de manière soignée en effaçant et en recommençant.

Quelques minutes plus tard, en circulant dans la salle, je découvre que Laëtitia n'a pas corrigé sa fiche 1, comme je le lui demandais, et qu'elle fait l'activité de la fiche 2. Je lui enlève cette fiche et réitère fermement ma demande. Visiblement Laëtitia n'est pas d'accord. Elle pose son crayon : elle est décidée à ne pas céder et montre qu'elle ne veut plus rien faire. Je décide de

ne pas m'en occuper, je ne veux pas aller à la confrontation, les autres doivent avoir le droit de continuer sereinement leurs activités.

La séquence se poursuit : certains élèves, qui ont dû percevoir que Laëtitia ne faisait plus rien, se retournent vers elle et lui font comprendre à quelle fiche eux-mêmes en sont arrivés. Laëtitia finit par prendre son cahier de brouillon et commence un courrier. Je la laisse faire tant que les autres élèves sont en activité de recherche. Lorsqu'arrive le moment de remplir le cahier d'auto-évaluation, je prends à Laëtitia son cahier et le pose sur le bureau. Elle a l'air interloquée. Cela ne dure pas : en sortant de la salle à la fin de la séquence, elle me demande le cahier. Je lui réponds qu'elle le récupérera le surlendemain par l'intermédiaire d'un de ses professeurs. Laëtitia sort de la salle furieuse.

Je ne suis pas contente de moi. Il me semble que j'ai laissé cette élève « poser sa loi » et que le contrat –faire que l'élève soit en activité de recherche - n'est pas rempli. J'ai envie de refaire passer cette séquence à Laëtitia à un moment où elle n'a pas cours. Je soumetts cette idée au groupe de collègues. Nous discutons : « Pourquoi Laëtitia aurait-elle un traitement de faveur par rapport à Christopher qui refuse systématiquement toute mise en activité ? » La décision est prise de ne pas faire passer de nouveau la séquence à Laëtitia.

Le soir- même, à la fin d'une réunion, la CPE m'informe que Laëtitia, à l'issue de la séquence, est passée à son bureau et qu'elle s'est effondrée en larmes, fort en colère, non contre moi, mais contre elle-même. Laëtitia a visiblement très mal vécu les deux heures de séquence. Je me demande s'il ne s'agit pas d'un début de déstabilisation et si, dans ces conditions, le fait que l'élève refasse la séquence n'apporterait pas quelque chose. Après discussion rapide avec deux collègues présentes à ce moment-là, la décision est prise de proposer à Laëtitia de refaire la séquence sur un temps personnel au collège, en ma présence.

Deux jours après, je vais donc attendre Laëtitia à la sortie d'un cours pour lui faire cette proposition. Aussitôt, elle me demande : « C'est obligé ? » Je lui réponds que non, que les professeurs n'en auront aucun bénéfice, que c'est pour elle, parce qu'elle ne paraissait pas contente d'elle-même, et qu'elle a le choix.. Nouvelle question de Laëtitia : « Je peux le faire chez moi ? » Je réponds par la négative : cette activité doit se faire au collège, avec le professeur. Laëtitia me propose alors un jour et une heure où elle est libre, au début de la semaine suivante. Cela me convient, j'ai cours avec des troisièmes à ce moment-là, je peux les mettre en activité silencieuse.

Le jour dit, je me demande si Laëtitia va être au rendez-vous. Mais si. Je la vois au bout du couloir, elle s'installe dans la salle à la place que je lui indique, près de la fenêtre, et en cinquante minutes fait quasiment toute la séquence (prévue sur une heure et demie), de manière efficace et pertinente. Laëtitia est écarlate à la fin de l'heure mais elle n'a pas regardé par la fenêtre et est visiblement contente d'elle. Elle sort en récréation en compagnie d'élèves de troisième, très à l'aise et discutant avec elles. Je réalise alors que Laëtitia s'est sentie flattée : être avec des élèves de troisième...

↪ 10 mai 2005, séquence IDD Numéro 8 de Mathématiques, mise en œuvre par Elisabeth, et observée par Mireille

Laëtitia observe l'observateur. Durant toute la séquence, elle ne cessera pratiquement pas de lui jeter des coups d'œil. Dès que Elisabeth s'éloigne d'eux, Laëtitia et Gérald nouent une interaction et se font rire.

Laëtitia a des réactions de plaisir lorsque Elisabeth passe corriger son travail. Mais cela semble plus une manière d'apprécier la relation à l'adulte que la satisfaction d'avoir réussi la tâche. Elle privilégie la relation à l'adulte, et aux camarades, et non la relation à la tâche.

14h – Laëtitia baille ostensiblement. Elle regarde Elisabeth qui s'occupe de Jacques. Elle cherche à renouer une interaction avec Gérald.

Laëtitia rit toute seule. Elle s'étire en levant la main.

14h30 – Laëtitia trépigne à la sonnerie. Elle continue à rechercher à être remarquée : c'est ce qui est prioritaire.

Lorsque Gérald est changé de place dans la salle par Elisabeth, parce que leurs interactions leur nuisent et nuisent au groupe, Laëtitia sourit : perçoit-elle cette séance comme « un jeu de chat et de souris » avec les professeurs ? C'est la dernière séquence avant la séquence bilan : Laëtitia visiblement ne semble plus vouloir jouer le jeu. Elle sait qu'elle peut bien réussir les activités, mais c'est aux dépens de sa position dans la classe.

↳ 17 mai 2005, cours de Mathématiques en classe ordinaire, avec Pierre

Nous corrigeons l'exercice qui avait été donné à chercher à la maison en application de la formule de l'aire du disque : $A = \pi \times R \times R$, vue en classe l'heure précédente.

Laëtitia, arrivée comme d'habitude après tout le monde, tourne longtemps autour de sa place avant de s'asseoir, sort ses affaires en adressant de grands sourires autour d'elle et en entamant un petit échange verbal avec ceux qui répondent à son sourire, puis elle se lève pour aller chercher dans l'armoire un matériel qu'elle a oublié d'apporter, en renouant sur son parcours quelques liens avec ses relations habituelles. (Les élèves savent qu'il y a dans mon armoire du matériel pour ceux qui ont oublié le leur.)

Lorsque, plus tard, nous discutons des tenants et des aboutissants de cette situation, je me fais la remarque que, souvent, je pense bien faire en essayant de responsabiliser les élèves dans la gestion de petits problèmes de fonctionnement (et pas seulement le rangement des chaises et la fermeture des volets en fin de séance), alors que je les prive des repères qui leur permettraient de reconnaître certaines limites. En abdiquant certaines de mes prérogatives (l'ouverture et la fermeture de la porte et l'exigence d'arriver à l'heure, l'exigence que chaque élève apporte son propre matériel), j'alimente des confusions qui ne permettent pas aux élèves de se positionner.

La correction est donc déjà bien avancée, et Laëtitia se dépêche de noter ce qui est déjà écrit au tableau. La correction se poursuivant sans s'occuper d'elle, Laëtitia lance à la cantonade : « J'comprends rien ! ». La correction, au travers du jeu des questions / réponses ignore l'interruption et se poursuit. Laëtitia est amenée à franchir un stade et à élaborer une question spécifique : « Msieur, pourquoi la deuxième ligne commence par un 3 ? » J'interroge la classe d'un signe de tête. Une bonne demi-douzaine d'élèves répond en chœur : « Parce que la consigne disait de remplacer π par 3 ! » Laëtitia adresse une grimace de dégoût à ses camarades. Nous continuons la correction et, pendant les explications, Laëtitia regarde par la fenêtre. Pour rétablir son attention, je l'interroge sur ce qui vient d'être écrit au tableau : « Laëtitia, pourquoi venons-nous d'écrire : $3 \times 2 \times 2$? » Laëtitia, de l'air de celui qui annonce une récitation, répond : « Parce que on remplace π par 3 et que le rayon vaut 2 ». Gérald l'applaudit, suivi par toute la classe. Laëtitia, sur le coup, est ravie qu'on l'applaudisse, et elle adresse à la classe un sourire rayonnant, puis elle semble réaliser que ce n'est guère flatteur pour elle, elle se renfrogne et refait à la classe sa grimace de dégoût.

Le scénario se répète, et Laëtitia se met à invectiver les autres à voix haute en cessant tout travail, même de copie. Je la menace de mettre une observation dans son carnet de correspondance. Elle me supplie de ne pas le faire et se concentre sur les activités que j'ai données à chercher.

↳ 20 mai 2005, cours de Mathématiques en classe ordinaire, avec Pierre

La correction du travail qu'il y avait à faire à la maison étant terminée, les élèves se mettent en recherche, sur les activités de découverte en classe que je leur ai données.

Laëtitia regarde l'énoncé de l'exercice, regarde autour d'elle (justement, personne ne la regarde) et, au bout d'une minute de malaise croissant, appelle le professeur : « Msieur, est-ce que vous pouvez venir ? » Un grand classique ! Elle aurait au moins pu faire l'effort d'élaborer une question spécifique ! Par conséquent je réponds : « Pourquoi ? ». Laëtitia, prise de court, bafouille : « Pour voir si j'ai bien commencé ».

Je vais voir si elle a effectivement commencé quelque chose, et Laëtitia me montre la ligne de l'énoncé où il est écrit : « Ce secteur circulaire mesure 1° », en me disant : « Ca veut dire que ça fait 1° ? » D'une voix forte et claire, je réponds : « Oui ! » Laëtitia réagit vivement : « Ah

non ! Msieur ! Vous parlez pas que tout le monde entende ! » Puis tout bas : « Qu'est-ce qu'il faut faire ? » De la même voix forte et claire, je relis la consigne, en articulant bien : « Calcule son aire ! » Laëtitia, qui était nonchalamment étendue, toute sensualité affichée, se recadre sur sa chaise, se recroqueville sur sa table, sur son travail, et me souffle : « Msieur, allez-vous-en ! »

↳ 24 mai 2005, séquence de bilan de l'IDD « JE CHERCHE, JE TROUVE », avec

Pierre

Dans son autoportrait, lors de la séquence initiale de sensibilisation, Laëtitia avait validé l'écouteur de solutions.

Les professeurs ont observé, lors des séquences, une volonté de réussir et des capacités certaines, mais que Laëtitia était incapable de se passer du relationnel, ce qui pouvait la mettre en situation d'échec.

Dans son carnet d'autoévaluation, Laëtitia a écrit qu'elle peut avoir envie de tout faire, juste, et sans aide, mais qu'elle peut aussi ne pas en avoir envie, soit en raison de problèmes extérieurs à la classe, soit parce que elle n'a pas accepté une remarque d'un professeur, soit tout simplement parce que elle en a marre, car elle aime réussir facilement, sans que cela soit trop dur, ni trop long.

Pour ce qui est de la compréhension des consignes, Laëtitia dit soit : « J'ai rien compris ! », soit : « C'est facile ! ».

En ce qui concerne la correction de ses erreurs, Laëtitia n'aime pas, sauf si elle sent qu'elle peut le faire. Sinon, elle dit : « C'est trop lourd », « En fait j'avais bon, mais c'est trop long à expliquer ». Face à l'erreur, Laëtitia reconnaît s'énervier facilement et se décourager vite.

En ce qui concerne les autres, Laëtitia déclare s'en fiche : cela ne l'intéresse pas, les autres font ce qu'ils veulent, elle aussi, elle travaille pour elle-même. Mais elle dit ne pas pouvoir s'empêcher de les regarder, et elle ne sait pas pourquoi.

Laëtitia n'est pas complètement satisfaite d'elle-même. Même si elle pense avoir prouvé qu'elle était capable de bien réussir, et sans aide. Elle a conscience qu'elle pourrait faire mieux.

Dans son autoportrait final, Laëtitia semble indéterminée : elle s'identifie à des comportements relevant de tous les profils : Fabricant de réponses, Ecouteur de solutions, Activiste, Passif, Transgresseur.

Dans le classement des comportements, lors du bilan final, Laëtitia caractérise les catégories extrêmes comme « Celui qui cherche pour lui-même », et « Celui qui ne cherche pas et se montre turbulent ». La catégorie intermédiaire est définie comme « L'élève qui attend de l'aide : il ne cherche pas par lui-même, il ne cherche qu'à moitié ».

Lors de la séquence initiale, à la question : « Qu'est-ce que je fais d'habitude dans ma classe quand je ne sais pas faire une activité ? », Laëtitia avait répondu : « Si j'arrive pas, j'attends, et je me mets à parler avec mes camarades, tout le monde se met à rigoler, c'est bien. »

Lors de la séquence finale, à la question : « Qu'est-ce que tu retiens de l'expérience ? Qu'est-ce que tu veux changer dans tes habitudes d'avant ? », Laëtitia répond : « On peut réussir si on le veut. Je sais ce que je dois changer. Mais je ne sais pas si je veux le faire ».

Conclusion

S'il n'y a pas eu d'évolution notable du comportement de Laëtitia durant l'IDD, elle a néanmoins pris conscience qu'elle pouvait réussir en classe seule et sans aide. Elle n'accepte pas encore de changer son image, car cela serait vécu comme : « perdre la face ». Cependant on peut noter que la persistance de son attitude a provoqué une irritation chez ses camarades de classe, qui n'hésitent plus à la rabrouer. L'IDD a peut-être eu pour effet de mettre Laëtitia mal à l'aise, ce qui pourrait créer les conditions d'un changement chez elle. (Mise à jour du 08 juillet 2005)

4 - Dans le carnet d'auto-évaluation : évaluation de son travail et de son comportement par l'élève

Les réponses des élèves sont retranscrites in-extenso

Qu'est-ce qui m'a fait perdre du temps avant de me mettre au travail ?

Je n'avais pas envie de m'y mettre.

C'est de lire les questions.

Je n'avais pas compris ce qu'il fallait faire.
De comprendre ce qu'il fallait faire.
Que je me pose des questions sur les réponses demandées.

Est-ce que j'ai travaillé jusqu'à ce que le professeur demande d'arrêter ?

Oui, parce qu'il le faut.
Oui, pour tout finir.
Non, parce que je ne savais pas faire.
Oui, car j'avais envie de donner tout ce que je pouvais.
Non, j'en avais marre.
Oui, j'ai toujours travaillé, sauf quand j'ai réfléchi.
Non, parce que à force de réfléchir, faut que je me repose.
Oui, parce que j'étais dedans et je cherchais.
Non, car à la fin j'en avais marre d'avoir faux.
Oui, car ça ne servait à rien de m'arrêter.
Non, parce que je ne savais plus quoi faire.
Non, parce que j'ai pas accepté une remarque.

Est-ce que je me suis arrêté(e) de travailler de temps en temps ?

Oui, pour lever la main.
Oui, quand j'y arrivais pas, j'attendais en levant la main.
Oui parce que j'attendais que le prof vienne me voir pour me dire si c'était bon ou pas.
Oui, quand j'attendais le professeur, j'étais bloquée.
Oui, pour lever le doigt, mais pendant ce temps je vérifiais mes réponses.
Oui, j'avais envie.
Non, parce que j'en avais pas envie.
Oui, ça m'énervait.
Oui, j'en avais marre.
Non, parce que je voulais tout finir.
Non, car j'avais du travail.
Non, ça ne sert à rien de perdre son temps.
Oui, pour lever le tête et m'y remettre.
Oui, pour essayer de trouver ce qu'il fallait faire.
Oui, pour réfléchir.
Oui, pour me concentrer.
Oui, parce que j'y arrivais pas.
Non, j'étais trop occupé à réfléchir.
Oui, pour voir où j'avais fait des erreurs sur ma feuille.
Oui, pour souffler.
Oui, pour détendre mon cerveau.
Oui, parce que c'était trop dur.
Oui, parce que c'était trop long.
Oui, car ça me fatiguait.
Oui, parce que je me suis déconcentrée.
Oui, parce que ce qu'on m'a dit m'a découragée.
Non, car c'est dur de s'y remettre quand on arrête.
Non, parce que ça n'était pas trop dur, donc pas trop ennuyeux, donc pas besoin de se changer les idées.

Est-ce que je suis sûr(e) d'avoir bien compris les consignes ?

Oui, car j'ai fini toutes les fiches.
Oui, j'ai eu bon.
Oui, car je sais ce qu'il faut faire, je fais le travail demandé, seulement j'y arrive pas.
Oui, seulement des fois ça coince.
Non, parce que je me suis trompée plusieurs fois.
Non, car je les lisais trop vite.
Au début, oui, mais après, non.
Oui, mais j'ai mis du temps.
Oui, quand le prof surligne.
Oui, enfin je pense.
Oui, mais pas sûre pour la n° ...
Pas toujours, mais je me rectifiais.
Oui, car au fair et à mesure des exercices, ça collait avec ce que j'avais fait.

Oui, car autrement j'aurais eu tout faux.

Est-ce qu'il y a des choses qui m'ont paru très difficiles ? Quelle a été ma réaction ?

Non, j'ai tout réussi facilement.

Oui, j'ai pas compris ce qu'il fallait mettre.

Oui, je me suis demandé ce qu'il fallait mettre.

Oui, l'exercice n°..., je me suis arrêté de travailler.

Oui, l'exercice n°..., car j'y arrive jamais.

Oui, tout, j'en avais marre.

Oui, tout, ça m'a vite énervé.

Oui, ça m'a découragé.

Oui, l'exercice n°..., j'ai abandonné.

Oui, le n° ..., mais il faut le faire.

Oui, l'exercice n°..., j'ai réussi même si je n'ai pas bien compris.

Oui, la fiche n° ... , j'ai cherché, cherché, mais au bout d'un moment ça lasse.

Oui, le n° ..., mais il faut que je réussisse.

Oui, le n° ..., j'ai quand même continué.

Oui, la fiche n° ... , je me suis concentré.

Oui, l'exercice n°..., je me suis mis à réfléchir au problème.

Oui, l'exercice n°..., j'ai cherché et j'ai essayé.

Oui, l'exercice n°..., j'ai cherché, et j'ai trouvé je pense.

Oui, mais j'ai bien aimé.

Non, je prenais mon temps.

Oui, des fois, j'ai mis du temps avant de trouver, des fois j'ai pas encore trouvé.

Tout, car je suis nulle en français, mais j'ai bien réussi.

Est-ce que j'étais sûr(e) de ma réponse avant de lever la main ?

Oui, normal, je suis forte.

Non, parce que je ne comprenais rien, j'étais presque sûre d'avoir faux.

Oui, car je l'avais refait plusieurs fois avant.

Oui, car j'avais vérifié.

Oui, pourtant j'ai quand même eu des erreurs.

Oui, mais parfois j'ai eu quelques échecs.

La plupart du temps, mais pas toujours.

Pour certains, oui, pour d'autres, non.

Pas tout le temps, j'ai eu quelques doutes.

Lorsque le professeur n'a pas accepté mes réponses, est-ce que cela m'a découragé(e) ou bien est-ce que je me suis remis(e) à chercher tout de suite ?

Je me suis remis à travailler tout de suite car j'ai tout de suite vu mon erreur.

Cela m'a découragée car alors j'ai l'impression que je ne trouverais jamais.

Cela m'a découragée, parce que je comprenais déjà rien, alors là c'était pire.

Cela m'a découragée car je voulais finir vite.

J'ai cherché la question suivante pour voir.

Un peu, je me suis arrêtée un peu, puis je me suis remise à travailler.

J'ai quand même continué, parce qu'il le fallait.

Non, ça me gonflait, c'est chiant.

Non, j'ai bien réagi.

J'ai continué, je ne me suis pas laissé découragé.

Je me suis remise à travailler pour réussir.

Non, ça m'a donné envie de continuer.

Un peu les deux parce que je n'y arrivais pas, mais je me disais faut que je trouve.

Je me suis remise à chercher tout de suite, car il ne faut pas se décourager pour si peu.

Je me suis remis à chercher parce que ça m'intéresse.

Cela m'a encouragé, parce que j'avais envie de trouver la réponse.

Oui et non, des fois j'avais envie de trouver, et des fois non.

Je me suis remis à chercher tout de suite, parce que une erreur ça arrive à tout le monde

Je me suis remis à chercher tout de suite, parce que à force de chercher on trouve.

Je me suis remise à chercher parce que je savais que je pouvais le faire.

Je me suis mise tout de suite à rechercher, mais petit à petit, j'ai pris mon temps pour chercher.

J'ai tout de suite cherché où j'avais pu me tromper.

Je me suis remise à chercher tout de suite parce que je trouvais ça étrange.

Non, pas trop, parce que on a le droit de se tromper.
Cela m'a découragé au bout de plusieurs fois.
Cela m'a découragée, parce que c'est lourd à la fin.
Cela m'a découragée, parce que en fait j'avais bon, mais c'est trop long à expliquer.
Cela m'a découragée, parce que cela m'énervait.

Est-ce que j'ai souvent cherché à communiquer avec les autres ou à les regarder ?

Oui, quand je n'avais rien à faire.
Oui, quand je m'ennuyais.
Oui, pendant que le professeur s'occupait de mes fiches.
Je les ai regardés : j'avais rien d'autre à faire.
Oui, « machin » et moi on se regardaient, et ça nous faisait rigoler.
Oui, je ne sais pas pourquoi, mais j'en avais besoin.
Non, parce que je travaillais.
Non, fallait que je me concentre.
Non, si j'ai regardé en l'air, c'est pour réfléchir.
Non, parce que de toutes façons cela ne m'aidera pas.
Non, parce que ça ne sert à rien du tout.
Non, pas besoin.
Non, ça ne m'intéresse pas.
Non, car les autres font ce qu'ils veulent et moi aussi.
Oui, parce que c'est lourd de rester devant sa feuille si longtemps.
Oui, j'en avais marre.

Est-ce que j'ai souvent regardé où en étaient les autres ?

Oui, car j'ai toujours peur d'être en retard.
Oui, car je déteste être en retard.
Non, je m'en fiche.
Non, car c'est leur travail et pas le mien.
Non, ça ne me regarde pas.
Non, car je travaille pour moi, pas pour les autres.
Non, parce que c'est mon travail qui m'importe.
Non, parce que je n'avance pas pendant ce temps.
Non, car c'est une perte de temps.
Non, j'étais trop occupé à comprendre.
Non, j'étais trop occupé à réfléchir.

A la fin de cette séquence, est-ce que je suis content(e) de moi ?

Oui, parce que j'étais le premier.
Oui, car j'ai tout fini.
Oui, parce que j'ai fait plus de feuille que la dernière fois.
Non, parce que j'ai pas tout fini.
Non, parce que je n'ai pas été corrigé.
Pas trop, j'aurais pu aller plus vite.
Bof, parce que je ne suis pas allé très loin, et j'ai pas eu tout bon.
Non, parce que ... , je ne sais pas

Oui, parce que j'ai rempli pas mal de fiches bonnes.
Un peu, car j'ai quand même eu quelques réponses bonnes du premier coup et vite.
Oui, car j'ai réussi à tout faire, et en plus c'est juste.
Non, pas vraiment, parce que j'ai passé beaucoup de temps sur une fiche.
Oui, parce que c'était difficile.
Assez, parce que j'ai un peu réfléchi.
Oui, j'ai bien aimé le travail fourni.
Oui, parce que j'ai quand même réussi toute seule, malgré quelques fautes.
Oui, assez, parce que je n'étais jamais arrivée presque toute seule à chercher la bonne réponse.
Oui, parce que j'ai fait tout ce que je pouvais , sans aide, et j'ai bien réussi, et j'ai prouvé que j'étais capable.
Non, parce que je n'ai pas réussi à tout comprendre.

Pour mieux réussir la prochaine fois, est-ce que je peux changer quelque chose dans ma façon de travailler ?

Non, pas besoin.
Non, rien à changer.

Non, changer de matière.
Non, des fiches plus intéressantes.
Ça marche très bien comme ça.
Travailler plus vite.
Je ne vois pas.
D'habitude, ça marche, mais là
Lire moins vite les consignes.
Je peux arrêter de regarder à droite et à gauche.
Me concentrer beaucoup plus.
Réfléchir plus et corriger mes erreurs.
Chercher jusqu'à trouver.
Accepter les remarques.

6 - Autoportrait en début et en fin de période

↳ Fiche d'auto-bilan : énoncé de l'autoportrait

Nom : Prénom : Date : Classe :

COMMENT TE VOIS-TU DANS TA CLASSE ACTUELLEMENT ?

« Comment est-ce que je me comporte lorsque le professeur me donne un travail d'apprentissage sur quelque chose que je ne sais pas faire ? »

Recopie ci-dessous une dizaine de phrases qui te correspondent.

Voir en **Annexe 2**, la liste des attitudes face au travail, parmi lesquelles choisir pour construire son autoportrait

↳ Autoportrait et profil type

A partir des réponses des élèves, il a été possible de caractériser des profils types de comportements d'élèves décrocheurs face à l'activité. (voir **Annexe 3 - Grille de correction de l'autoportrait**)

Fabricant de réponses

Je veux trouver par moi-même
Je cherche seul
Je pense aux questions qu'il faut me poser pour éclaircir le problème
Je cherche des idées
Je fais des essais, je gomme et je recommence
Je vérifie mes réponses, je cherche mes erreurs, j'essaye de les corriger moi-même
Je compare les réponses que j'ai trouvées moi-même avec celles que d'autres ont trouvées
Je contrôle moi-même mes réponses avant de les présenter au professeur
Je ne me laisse pas distraire par les autres
Je me mets à réfléchir sans attendre d'autres explications

Ecouteur de solutions, essayant de satisfaire le professeur

Je demande qu'on m'explique le travail à faire : quoi ? comment ?
Je demande au professeur la réponse.
Je demande de l'aide au professeur.
J'attire l'attention du professeur car lui seul peut m'aider à trouver la solution.
Lorsque je montre ma réponse, je veux que le professeur corrige si ce n'est pas bon .
Je préfère ne pas répondre si je ne suis pas sûr et j'attends la correction
Si je rencontre des difficultés, j'abandonne le travail et je lève le doigt.
Je me tais, je ne bouge pas, j'écoute et je copie sur mon cahier ce que le professeur marque au tableau.
J'aime bien quand il faut copier la leçon.
Je dis souvent : « Je ne comprends pas ».

Activiste, répondant peu importe quoi pour en avoir fini au plus vite

Je fais semblant de chercher pour que le professeur soit content
Je réponds quelque chose parce qu'il le faut, pour ne pas avoir d'ennuis
Je me dépêche de répondre quelque chose, pour avoir vite fini, sans passer trop de temps à chercher
Pour aller plus vite, je n'aime pas corriger ce que j'ai déjà fait
Je passe du temps à regarder si les autres sont en avance
L'important, c'est de faire le plus d'exercices possibles
Si je ne sais pas faire, je regarde ce qu'ont fait mes voisins
Je n'aime pas perdre du temps à réfléchir parce que, pendant ce temps-là, je n'avance pas dans mon travail
Je fais ce que j'arrive bien à faire et après j'arrête
Si je ne comprends pas tout de suite la question, cela m'énerve

Passif, évitant de se mettre en activité

Je perds beaucoup de temps avant de commencer vraiment à chercher
Je reste sans rien faire
Je ne fais pas le travail demandé parce que je ne sais pas le faire
Je fais semblant de chercher en attendant que le professeur passe
Lorsque je m'ennuie, je dessine ou je joue avec mes instruments
Je suis très lent à préparer mon matériel
Lorsque je ne trouve pas, je regarde dans la classe ou par la fenêtre
Je n'aime pas écrire longtemps
Si je ne fais pas tout le travail, cela n'est pas grave

Transgresseur

Je proteste contre le travail demandé
Je râle contre le professeur
Les autres m'énervent et j'énerve les autres
J'embête mon voisin
Je rigole quand un autre fait l'imbécile
Je fais l'imbécile
Je m'amuse avec les copains et les copines pour faire comme eux
Je discute avec les autres mais pas du travail
Je ne supporte aucune remarque du professeur
Je fais des réflexions tout haut

7 - Paroles d'élèves

↪ A propos du classement des comportements

Comment les élèves voient-ils le bon élève ? le fabricant de réponses ?

L'élève intéressé, débrouillard, moteur, autonome, qui a vraiment envie de trouver la solution, et qui cherche.

Comment les élèves voient-ils le mauvais élève ? le transgresseur ?

L'élève embêtant, perturbant.

Comment les élèves voient-ils la catégorie intermédiaire ? Réunissant l'écouteur de solutions, l'activiste et le passif ?

L'élève pas très motivé, pas très travailleur, qui est un peu feignant, un peu paresseux, qui fait semblant de travailler, mais qui ne fait pas tout seul, pas par lui-même, qui a besoin d'aide, qui attend de l'aide, qui manque d'autonomie, qui ne participe pas assez, qui hésite, qui a quelques difficultés.

↪ Au sujet de la mise en place du travail ?

C'était plus calme que d'habitude.

On n'avait pas choisi nos places.

On était tout seul, on était séparé individuellement.

On pouvait pas bavarder et discuter.

C'était intéressant.

On était concentré.

Ca ressemblait à un contrôle, parce que pendant les contrôles on se tait et on cherche tout seul.

C'était un petit peu de la logique.

C'était des choses qu'on avait jamais faites.

S'autodécrire, c'est pour se connaître, pour savoir de quoi on est capable.

Etre sincère, c'est difficile. Quand on n'est pas sincère, c'est pour pas être mal vu, parce que on fait des trucs en cachette, dans le dos du prof .

On fonctionne pas toujours comme ça, parce qu'il y a des choses qu'on a pas envie d'entendre.

C'est dommage que c'est un peu trop tard dans l'année.

↳ **Dans les réponses à la question du début : « Qu'est-ce que je fais d'habitude dans ma classe quand je ne sais pas faire une activité ? » et à la question de la fin : « Qu'est-ce que je retiens de l'expérience ? Qu'est-ce que je veux changer dans mes habitudes d'avant ? »**

Au début

Je veux toujours avoir fini avant la correction.

Je revois les exercices précédents.

Je regarde dans mon cahier si je n'ai pas faits des exercices qui ressemblent.

Je regarde sur mon voisin.

Je demande de l'aide au professeur, et si le professeur ne vient pas, je passe à une autre question.

Je ne veux plus continuer l'activité.

Cela m'énerve et j'arrête.

J'attends que l'activité se termine.

Je me mets à bavarder avec mes camarades : tout le monde rigole, ça va.

A la fin

Faudrait que j'aille moins vite.

Toujours bien lire les consignes, toujours rester concentré, travailler avec plus d'autonomie, chercher et réfléchir, encore et encore.

C'est bien de chercher plus, même si c'est quelque chose que je n'aime pas, comme le français.

Je relis les consignes.

Je fais des essais.

Je ressaye, pour voir où est mon erreur.

Je cherche quand même, même si j'arrive pas à trouver les réponses.

J'essaye de comprendre pourquoi j'y arrive pas.

Je dois être patiente, et je ne dois pas me décourager aussi facilement.

Je m'énerve petit à petit, car si je cherche, cherche, et qu'au final, je n'aboutis pas à une solution, je ne supporte pas. J'efface tout, je recommence, mais pas trente six fois, sinon je finirais par arracher la page. Je sais que ce n'est pas l'attitude à adopter.

Je demande au prof un indice qui me mettrait sur le bon chemin.

Chercher quand même jusqu'à trouver.

On peut réussir si on le veut.

On finit par y arriver si on cherche nous-mêmes.

Je retiens que l'on peut se débrouiller tout seul sans personne si l'on veut vraiment chercher.

Je sais maintenant travailler sans le professeur.

Avoir confiance en moi.

Je me suis finalement rendu compte que je pouvais faire des erreurs, alors que je ne m'en étais pas rendu compte avant.

Je sais ce que je dois changer, mais je ne sais pas si je le veux.

8 - Bilan du premier semestre de l'IDD "Je cherche, je trouve"

Rappelons que l'objectif est que l'élève « se regarde pédaler ». Rappelons aussi que nous nous référons à cinq comportements types : le fabricant de réponses, l'écouteur de solutions qui essaye de satisfaire le professeur, l'activiste qui répond peu importe quoi pour en avoir fini au plus vite, le passif qui évite de se mettre en activité, le transgresseur.

Rappel : Nous disposons de cinq indicateurs, que nous pouvons croiser :

– 1 Les **pourcentages de réussite** aux activités successives. (voir Annexe 1 : Evaluation initiale de mise en recherche des élèves)

- 2 **L'observation** de l'activité et du comportement de l'élève par « l'observateur » sur les séquences successives. (voir ce qui suit : 3 : Observations de Laëtitia)
- 3 **L'auto-évaluation** par l'élève, dans son carnet d'auto-évaluation, de son propre travail et de son propre comportement, pour chaque séquence, ce qui peut faire apparaître une évolution éventuelle. (voir 4 : Le carnet d'auto-évaluation (p8) et voir : 7 - Paroles d'élèves p 13)
- 4 **Les images** « du bon élève, du mauvais élève et de l'élève en difficulté », telles qu'elles sont perçues en fin de période, dans le cadre d'un travail à plusieurs. (7 - Paroles d'élèves p 13)
- 5 **L'autoportrait de l'élève**, en début et en fin de période. L'autoportrait intègre plusieurs ambiguïtés : ce que l'élève voudrait être et ce qu'il est, ce qu'il est et comment il se voit, comment il se comporte en IDD et comment il se comporte dans d'autres cours. (voir 6 - Autoportrait en début et en fin de période p11)

Analyse

Lorsque les cinq indicateurs convergent, et qu'ils convergent avec l'opinion des professeurs de la classe et du professeur principal en particulier, cela est significatif.

Nous pouvons considérer, par exemple, le bilan de la 5⁶. Les convergences précédentes apparaissent assez significativement. Dans l'activité de classement des comportements, les trois catégories qui apparaissent sont dénommées, par exemple :

1 – L'élève « intéressé, débrouillard, autonome, moteur ». Les comportements classés dans cette catégorie sont essentiellement de type « fabricant de réponses ».

2 – L'élève « pas très motivé, qui ne fait pas tout seul, qui est un peu paresseux, qui a besoin d'aide, qui manque d'autonomie, qui ne participe pas assez, qui a quelques difficultés ». C'est dans cette catégorie que l'on trouve classés la plupart des comportements de type « écouteur de solutions », « activiste », ou « passif ».

3 – L'élève « embêtant, perturbant ». Les comportements classés dans cette catégorie sont essentiellement de type « transgresseur ».

Nous constatons que, en ce qui concerne l'autoportrait en fin de période, sur 24 élèves, 11 confirment leurs positions de début de période : 1 se reconnaît dans le « transgresseur », 1 dans « l'écouteur de solution », 9 dans le « fabricant de réponses » ; 2 élèves restent sur des appréciations analogues : analogie entre passivité et transgression, analogie entre « écouteur de solutions » et passivité ; 9 élèves évoluent positivement dans leur autoportrait, de « l'écouteur de solutions », de « l'activiste », du « passif » ou du « transgresseur » vers le « fabricant de réponses » ; 2 élèves évoluent négativement.

En ce qui concerne les réponses à la question posée en début de période (« Qu'est-ce que je fais d'habitude dans ma classe quand je ne sais pas faire une activité ? ») et en fin de période (« Qu'est-ce que je retiens de l'expérience ? Qu'est-ce que je veux changer dans mes habitudes d'avant ? ») l'évolution des réponses est souvent intéressante. Par exemple :

Au début : « J'attends que l'activité se termine. »
A la fin : « Toujours bien lire les consignes, toujours rester concentré, travailler avec plus d'autonomie, chercher et réfléchir, encore et encore. »

Au début : « Je demande de l'aide au professeur, et si le professeur ne vient pas je passe à une autre question. »
A la fin : « Je retiens que l'on peut se débrouiller tout seul sans personne si l'on veut vraiment chercher. Je sais maintenant travailler sans le professeur. »

On peut donc considérer que, dans l'ensemble, les élèves « se sont regardés pédaler », et qu'ils ont expérimenté une autre attitude face à « l'apprendre »

L'équipe « Je Cherche, Je Trouve ».

Pour conclure

Et les professeurs ? Travailler collectivement : paroles de professeurs

« Beaucoup d'écoute et de respect de la part de chacun. »

« Impression que l'on peut autant apporter que recevoir »

« Atmosphère bienveillante dans le groupe, les critiques sont formulées d'une manière constructive avec des propositions concrètes pour avancer et modifier la séquence. »

« Confrontée aux questions du groupe et à la micro-observation, je dois aller au bout de chaque point (présentation, objectif, progression, choix des exercices) et ne pas me réfugier dans le « on verra bien ». »

« L'exploration et l'analyse ne sont pas complaisants. Chacun a des choses à dire et les dit sur la séquence : l'implication de tous est effective. »

« Mais il n'y a pas de jugement, tout au plus : « c'est intéressant » ou « à quoi ça sert ? », ce qui relance le débat. »

« Nouveau regard sur l'élève et ses compétences réelles : leur difficulté à comprendre où je voulais en venir m'a énormément éclairée sur certaines difficultés des élèves. »

« Dans l'équipe, on est tous respectueux des autres, ce qui permet de se lancer en confiance, donc d'échanger. »

LIMITES : nous devons être vigilants

« Ce qui est difficile, c'est de trouver un juste équilibre entre défendre une position et accepter les arguments des autres. Parfois on a envie « d'emporter le morceau » au risque de voir les autres lâcher prise.

Il faut veiller à ce que son argumentaire, sa prise de parole ne soit pas une prise de pouvoir. »

Annexe 1 Cette grille d'évaluation en l'absence des exercices qu'elle évalue n'est là qu'à titre suggestif

CLASSE : DATE : CORRECTEURS :	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	Activité 1 : Repérages Pourcentage											
S'est repéré dans le temps (item 1) : 0/1												
S'est repéré dans l'espace (item 2) : 0/1												
A repéré l'organe correspondant à une perception (item 3) : 0/1												
A repéré la correspondance unité - chose à mesurer (item 4) : 0/1												
A repéré l'articulation cause - conséquence (item 5) : 0/1												
Activité 2: Sens Syntaxe Pourcentage												
A respecté les consignes : 0/1												
Phrases sur 5 : correctement reconstituées												
Phrases sur 5 : ni sens, ni grammaticalement correctes												
Phrases sur 5 : pas de sens, mais grammaticalement correctes												
Phrases sur 5 : avec sens mais incorrectes grammaticalement												
Activité 3 : Classement Pourcentage												
A repéré le point commun des colonnes : 0/1												
A repéré le point commun des lignes : 0/1												
Activité 4:Essais Tâtonnement A assemblé le carré : 0/1												

Annexe 2

Liste des attitudes pour construire un autoportrait

Je passe du temps à recopier l'énoncé des exercices.
Je veux trouver par moi-même.
Si je rencontre des difficultés, j'abandonne le travail et je lève le doigt.
Je fais l'imbécile.
Je passe du temps à regarder si les autres sont en avance.
Je cherche seul.
J'aime bien quand il faut copier la leçon.
Je n'aime pas perdre du temps à réfléchir parce que, pendant ce temps là, je n'avance pas dans mon travail.
Lorsque je ne trouve pas, je regarde dans la classe ou par la fenêtre.
Je vérifie mes réponses, je cherche mes erreurs, j'essaye de les corriger moi-même.
Je demande qu'on m'explique le travail à faire : quoi ? comment ?
Pour aller plus vite, je n'aime pas corriger ce que j'ai déjà fait.
Je rigole quand un autre fait l'imbécile.
Je fais semblant de chercher en attendant que le professeur passe.
Je m'amuse avec les copains et les copines pour faire comme eux.
Je dis souvent : « Je ne comprends pas ».
Je ne fais pas le travail demandé parce que je ne sais pas le faire.
Je réponds quelque chose parce qu'il le faut, pour ne pas avoir d'ennuis.
Je ne me laisse pas distraire par les autres.
Je demande de l'aide au professeur.
Si je ne sais pas faire, je regarde comment ont fait mes voisins.
Les autres m'énervent, et j'énervé les autres.
Je perds beaucoup de temps avant de commencer vraiment à chercher.
Je pense aux questions qu'il faut me poser pour éclaircir le problème.
J'attire l'attention du professeur car lui seul peut m'aider à trouver la solution.
Je n'aime pas écrire longtemps.
J'embête mon voisin.
Je compare les réponses que j'ai trouvées moi-même avec celles que d'autres ont trouvées.
L'important, c'est de faire le plus d'exercices possible.
Je proteste contre le travail demandé.
Je cherche des idées.
Je fais semblant de chercher, pour que le professeur soit content.
Je râle contre le professeur.
Je préfère ne pas répondre si je ne suis pas sûr et j'attends la correction.
Je fais des essais, je gomme et je recommence.
Je suis très lent à préparer mon matériel.
Je discute avec les autres, mais pas du travail.
Je contrôle moi-même mes réponses avant de les présenter au professeur.
Je fais ce que j'arrive bien à faire, et après j'arrête.
Si je ne fais pas tout le travail, cela n'est pas grave.
Je ne supporte aucune remarque du professeur.
Je demande au professeur la réponse.
Lorsque je m'ennuie, je dessine ou je joue avec mes instruments.
Je me tais, je ne bouge pas, j'écoute et je copie sur mon cahier ce que le professeur marque au tableau.
Lorsque je montre ma réponse, je veux que le professeur corrige si ce n'est pas bon .
Je me dépêche de répondre quelque chose, pour avoir vite fini, sans passer trop de temps à chercher.
Je reste sans rien faire.
Je me mets à réfléchir sans attendre d'autres explications.
Si je ne comprends pas tout de suite la question, cela m'énervé.
Je fais des réflexions tout haut.

