

LE SUIVI DES ELEVES DE SECONDE

Analyse et synthèse des pratiques de sept établissements de l'académie de Nantes

Résumé

Assurer le suivi des élèves de 2^{nde}, individuellement ou en petits groupes, renvoie à un ensemble de notions trop peu souvent réfléchies à partir des pratiques. Les établissements expérimentent, depuis longtemps déjà, différents dispositifs d'aide pour prévenir les échecs. En 2009, cette question reste à l'ordre du jour.

Mots-clés

hétérogénéité, différenciation pédagogique, travail en équipe, concertation, diagnostic, suivi, accompagnement, écoute, entretien, tutorat, remédiation, médiation, soutien disciplinaire, aide méthodologique, travail personnel, contrat

L'innovation **Accueil et suivi des élèves de seconde** a mobilisé dans l'académie de Nantes, sept lycées et un lycée professionnel au cours des années 1997-1999. Il est à noter que les lycées généraux ont travaillé l'axe *suivi des élèves* alors que seul, le lycée professionnel Charles Cros à Sablé-sur-Sarthe, a travaillé l'axe *accueil*. Le suivi des élèves de seconde se présente principalement sous forme de dispositifs d' aide aux élèves qui, pour l' essentiel, s'inscrivent hors de l'emploi du temps strictement scolaire.

La notion d'équipe, élargie aux documentalistes, conseillers d'orientation psychologues, conseillers d'éducation, assistante sociale est une constante de ces actions innovantes, la concertation devenant ainsi la première condition de réussite des actions. En effet, les contraintes imposées par la concertation sont encore loin d'être résolues de manière satisfaisante pour les acteurs et constituent le premier motif de découragement. Ces équipes sont toutes composées de volontaires dont l'investissement personnel repose sur des convictions fortes. Ces deux éléments, volontariat et investissement personnel, expliquent le fait que les actions ne concernent en général qu'un nombre limité d' élèves (une à quatre classes) et que se pose le problème des possibilités d' extension de telles actions. L'extension d'un dispositif de suivi à l'ensemble des élèves de seconde ne va pas de soi, aucun établissement n'ayant d'ailleurs mis en place un tel dispositif. Elle nécessite le développement d'une culture commune d'établissement en matière de suivi faite d'attitudes et de savoir-faire éducatifs et pédagogiques encore en voie d'élaboration.

Toutes ces actions de suivi visent à atteindre un niveau de performances permettant un passage en classe de première ou une réorientation positive et se situent dans la perspective des exigences du Baccalauréat que les enseignants considèrent implicitement comme leur propre contrat vis-à-vis de l'institution scolaire. Le suivi est donc orienté spécifiquement vers les élèves en difficulté. L'idée que des élèves puissent ne pas être à leur place en lycée n'est plus de mise au niveau de ces équipes :

- elles ne situent pas d'emblée les difficultés des élèves du côté d'un manque de travail, d'un comportement désinvolte,
- elles reconnaissent la complexité des tâches et des méthodes, la difficulté de gestion du temps hebdomadaire, le découragement et la démotivation que génèrent échecs et mauvais résultats répétitifs,
- elles admettent la nécessité de faire face à l'hétérogénéité des classes : il n'y a pas les « bons » et les « mauvais », il y a à mettre en œuvre des pratiques diversifiées pour permettre au plus grand nombre de réussir et de se sentir bien au lycée.

Dans toutes les actions conduites, les mêmes mots sont utilisés par les acteurs : certains, tel concertation, sont univoques, d'autres, tel re-médiation, sont souvent porteurs d'ambiguïtés, d'autres enfin, comme tutorat, sont utilisés pour désigner des modes d'interventions quelque peu différents. Il nous a ainsi semblé utile de re-préciser les caractéristiques de ces mots constituant des indicateurs des formes du suivi et nous les avons choisis comme trame d'une synthèse qui rassemble des itinéraires différents. Chacun de ces mots incarne aussi un noeud de difficultés, d'obstacles qui témoignent de la complexité d'actions dont les enjeux se jouent largement dans le relationnel, dans de nouvelles pratiques de communication entre adultes-éducateurs et élèves.

1. HETEROGENEITE

L'hétérogénéité des classes repose sur des différences entre élèves de divers ordres :

- une **diversité socio-culturelle** qui se conjugue avec une diversité des situations familiales,
- une **diversité dans les performances** face à des tâches scolaires qui pose problème aux enseignants lorsque des écarts trop grands se manifestent ou lorsque trop d'élèves "ne sont pas au niveau"...,
- une **hétérogénéité des comportements** entre les élèves qui veulent apprendre, acceptent les règles

et ceux qui refusent les exigences de travail appréciant le lycée pour la vie sociale qu' il leur offre mais s' ennuyant en classe et s' intéressant davantage à leur vie extra-scolaire.

Cette hétérogénéité a amené la question de la **motivation** d'autant plus que certains comportements d' opposition peuvent atteindre l'insupportable; un enseignant, seul, ne pouvant plus exercer l'autorité de sa fonction, l'équipe constituera un recours.

De plus, le droit aux savoirs étant désormais admis, il ne s' agit plus de demander aux jeunes de s'adapter à l' école mais à l'école de s'adapter aux jeunes, dans l'idéal d'égalité des chances, et donc de répondre aux différences socioculturelles, cognitives et psychologiques.

Les établissements de l'académie de Nantes engagés dans les actions de suivi reçoivent des élèves de catégories socioprofessionnelles majoritairement situées dans la classe moyenne. Des populations urbaines, sub-urbaines et rurales s'y trouvent réunies et c'est peut-être pour les jeunes issus de milieu rural que se pose le plus le problème de l'adaptation au lycée, surtout quand celle-ci s' accompagne d'une vie d'internat. Cet aspect social n'a pas fait l'objet d'actions particulières en revanche il a motivé un certain nombre d'ouvertures culturelles sur l'extérieur : visites de musées, de châteaux, siège d'un journal, archives départementales, tribunal, etc ...

Cinq établissements ont travaillé sur l'hétérogénéité des performances en mettant en place des dispositifs d'aide et un établissement a particulièrement travaillé sur l'hétérogénéité des comportements en mettant en place un dispositif de contrat de vie de classe.

2. DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE

L'une des réponses à cette hétérogénéité est la pédagogie différenciée qui consiste à faire varier de manière simultanée ou successive les situations d' apprentissage : plus ou moins grand degré de guidage selon la difficulté des tâches ou selon les compétences des élèves, travail individuel ou en groupes, diversification des supports, diversité des démarches (inductive/déductive, analytique/synthétique).

Cette diversité des dispositifs d'apprentissage va de pair avec une **différenciation des structures**, c'est-à-dire la mise en place de cadres différents de la classe traditionnelle. Au lycée, au-delà des dédoublements "classiques" (travaux dirigés, travaux pratiques), c'est avec **les modules** qu'a été introduite cette différenciation dans une perspective que le ministre de l'Education nationale, Lionel Jospin énonçait clairement dans sa conférence de presse du 25 juin 1991 : *"aider les élèves, c' est, pour nous la première réponse à donner à leur hétérogénéité, la réponse la plus urgente (...). Avec le module, nous offrons un cadre pédagogique plus souple, un espace de liberté nouveau pour les enseignants."*

Les modules constituent la structure la plus favorable à la différenciation et au traitement de l'hétérogénéité cependant nous constatons que la mise en place des dispositifs de suivi conduit les enseignants à rechercher encore d' autres modes de fonctionnement qui tendent vers une plus grande individualisation.

Dans le travail entrepris par les équipes, il y a eu différenciation des activités scolaires :

- travail en groupes ayant pour buts une communication inter-individuelle entre élèves et des productions écrites et orales,
- différentes sorties constituant des supports variés de mise en activité des élèves.

Cependant les dispositifs mis en oeuvre ne font pas des modules les moments privilégiés des actions même s'ils ont été utilisés pour des apprentissages méthodologiques. Nous faisons l'hypothèse que si le temps des modules n'a pas beaucoup été investi dans les actions de suivi et dans le traitement de l'hétérogénéité c'est en raison de l'**interdisciplinarité** qui caractérise les actions, telles la semaine banalisée réalisée dans un lycée mobilisant des professeurs de disciplines différentes sur un même atelier, ou les productions de dossiers dans un autre lycée. Ces actions concernent des disciplines qui ne sont pas seulement les disciplines modulaires. De plus comme nous l'avons indiqué au début, les actions sont très individualisées et le temps des modules n'est pas apparu comme celui d'une telle individualisation.

3. EQUIPE, CONCERTATION

L'équipe pédagogique existe d'abord comme désignation des enseignants d'une même classe mais sa vision dynamique implique une coopération véritable autour de la réalisation de projets pédagogiques avec une harmonisation des pratiques d'enseignement. L'équipe peut intégrer, selon les types de projets, des documentalistes, des CPE, des COP, elle peut même regrouper des enseignants de classes différentes poursuivant les mêmes objectifs.

Le travail en équipe est apprécié par tous ceux qui cherchent à sortir d'un isolement disciplinaire ou qui souhaitent réaliser des projets d'ouverture sur l'extérieur ; quand on observe le volontariat qui préside à l'engagement dans les actions d'innovation, on constate qu'il est le fait de personnes qui désirent travailler avec d'autres et qui justifient l'équipe d'abord comme **une recherche de cohérence** face au groupe classe.

Dans tous les cas, la préparation du projet pédagogique, les étapes de sa réalisation, son évaluation supposent des réunions de concertation (impliquant une planification, des ordres du jour, des comptes rendus) donc un aménagement du temps qui relève d'une volonté de l'administration de l'établissement qui généralement fait agréer le projet par le conseil d'administration.

Le temps de concertation est toujours problématique alors que la nécessité du travail en équipes est admise. En 1988, le rapport Bourdieu - Gros (1) précisait : *" Tout devrait être fait pour encourager les professeurs à coordonner les actions, à tout le moins par des réunions de travail visant à échanger l'information sur les contenus et les méthodes d'enseignement, et pour leur donner le désir et les moyens (en locaux adaptés, en équipement, etc...), d'enrichir, de diversifier et d'élargir leur enseignement en sortant des frontières strictes de leur spécialité ou en donnant des enseignements en commun."*

Nous constatons que l'usure des équipes ne réside pas dans l'effritement du désir des personnes mais dans l'inconfort mal vécu des moyens (manque de temps, manque de salles adaptées à des petits groupes,...).

Les actions d'innovation sur le suivi des élèves s'appuient sur le rôle fédérateur du **professeur principal** qui gère la circulation de l'information entre les membres des équipes, non seulement en regard des conseils de classe mais tout au long de l'année. Ces professeurs principaux jugent que la concertation leur permet de mieux conduire les dialogues avec les familles en raison des échanges fréquents apportant une meilleure connaissance des élèves.

Le travail en équipe qui a présidé au suivi des élèves au cours de ces deux années est caractérisé par plusieurs types de coopérations :

- dans les activités de production proposées aux élèves, il y a toujours **interdisciplinarité** par collaboration des disciplines à l'approche d'un projet, au suivi et à l'évaluation des productions, les disciplines ne sont pas juxtaposées mais complémentaires.
- dans bien des cas, il s'agit même de **transdisciplinarité** car les professeurs recherchent la transversalité, sur des objectifs communs, notamment dans les apprentissages méthodologiques; aider les élèves consiste alors à mettre en avant les similitudes des démarches pour mieux cerner ensuite les spécificités.
- dans l'accompagnement des élèves avec l'individualisation des interventions (le tutorat par exemple), la coopération fait intervenir d'autres acteurs que les enseignants : CPE, assistante sociale, infirmière, COP, l'équipe est alors véritablement **une équipe éducative** qui peut conseiller l'élève lorsque les problèmes de vie sociale, familiale pèsent sur l'activité scolaire; les élèves ont besoin d'être informés des ressources qui existent en dehors d'un établissement car l'équipe ne peut et ne doit pas prendre en charge tous les problèmes de vie.

4. DIAGNOSTIC

Certaines équipes s'engageant dans des actions de suivi, posent comme impérative la nécessité d'un diagnostic précoce concernant les élèves en difficulté, les mots **repérage** et **dépistage** sont aussi utilisés, en fait il s'agit d'**évaluation**.

Les différents membres d'une équipe observent les élèves en début d'année (septembre, octobre) et cette observation diffère d'une évaluation strictement scolaire en ce sens qu'il y a souvent prise en compte de l'élève en tant que personne. Si les performances scolaires demeurent déterminantes dans le diagnostic, on essaie d'effectuer un repérage des causes des résultats ou des comportements observés : adaptation difficile à la vie d'internat, transports scolaires longs et fatigants, activités extra-scolaires importantes, problèmes sociaux de la famille, etc...

Néanmoins ces observations sont effectuées en regard d'un prescrit non nécessairement explicité dans l'équipe, il s'agit d'une norme, d'un "niveau" correspondant aux objectifs définis par les programmes et les instructions officielles : les savoirs et savoir-faire qu'un élève de Seconde doit maîtriser. Il s'agit donc dans ce diagnostic de situer chaque élève en regard de références; ce jugement est donc bien une pratique d'évaluation pour laquelle on dispose d'outils : les **cahiers d'évaluation nationale des compétences** dans les

disciplines modulaires, les exercices d'**évaluation formative et sommative** réalisés dans chaque discipline donnent les moyens de mesurer les apprentissages réalisés par chaque élève, le positif c'est-à-dire les acquis sur lesquels on pourra s'appuyer mais aussi le négatif, les lacunes et les difficultés dont l'identification est nécessaire pour concevoir une assistance.

C'est là semble-t-il que la tâche est ressentie comme complexe et délicate par les enseignants car il s'agit de donner une **fonction pronostique** à ces observations en imaginant les re-médiations possibles, le guidage à mettre en oeuvre. La complexité est moindre dès lors qu'on a repéré des "lacunes" dans telle ou telle discipline, en revanche lorsqu'on a affaire à des difficultés relevant de la gestion des tâches scolaires, de l'implication de l'élève dans ces tâches, de problèmes méthodologiques, c'est-à-dire d'un domaine inter ou transdisciplinaire, les re-médiations sont plus difficiles à cibler.

Il est important de signaler que ce diagnostic n'est pas posé de manière définitive. Il s'agit d'un repérage effectué par les adultes de manière à parvenir à des propositions individualisées mais les décisions d'action ne se prendront qu'à l'issue d'entretiens qui visent une auto-évaluation par l'élève de ses difficultés et qui permet d'apprécier sa capacité à s'engager dans un processus d'aide.

Deux lycées, La Colinière à Nantes et De Lattre de Tassigny à La Roche sur Yon, indiquent que la première phase de leurs activités d'équipe a été de procéder à de tels diagnostics se dotant même d'outils construits par l'équipe; on peut remarquer qu'ils avaient la volonté de faire fonctionner les dispositifs d'aide assez tôt, dès novembre, et donc de ne pas attendre les bilans des premiers conseils de classe tandis que d'autres équipes commencent leur dispositif d'aide par des entretiens en décembre.

Il apparaît que si les acteurs apprécient les échanges et les confrontations dans cette phase de diagnostic, il est difficile de parvenir à un accord sur des compétences transversales qui constitueraient des indicateurs fiables; il faudrait qu'un travail interdisciplinaire approfondi s'exerce à partir des évaluations nationales pour avancer dans ce sens. Lorsque l'aide est apportée spécifiquement aux élèves redoublants, comme au lycée Réaumur à Laval, ce diagnostic n'est bien sûr pas nécessaire.

5. SUIVI, ACCOMPAGNEMENT

Ces mots du langage commun ont chacun un sens suffisamment ouvert pour recouvrir des processus variés.

Le **suiti** implique une démarche d'observation qui se déroule dans le temps, en continu; il désigne tout à la fois une observation, une attention soutenue portée à l'évolution d'une personne ou d'un groupe. Dans l'institution scolaire, le professeur principal, les conseils de classe ont une fonction de suivi qui est marquée par des mesures, des évaluations qualitatives et quantitatives à différents moments d'un parcours.

L'**accompagnement** va au-delà de l'observation. Accompagnateur est synonyme de guide; doté d'une expertise, il conseille et il sécurise tout au long d'un itinéraire. On peut alors penser l'activité d'enseignement comme un accompagnement de la construction des savoirs...

Cependant la diversité des difficultés qui se manifestent en classe de seconde entraîne la nécessité d'une individualisation accrue des modalités du suivi et de l'accompagnement. L'innovation va alors proposer soit du tutorat, soit des re-médiations différenciées, soit des démarches contractuelles après un repérage qui est souvent suivi d'un entretien, premier moment de l'individualisation.

L'interactivité caractéristique de l'accompagnement peut aussi s'incarner dans le **compagnonnage entre pairs**, soit en classe, par exemple pendant des modules de travail en petits groupes, soit hors de la classe par un tutorat entre élèves de niveaux de scolarité différents.

Au lycée Charles Cros à Sablé-sur-Sarthe, l'accompagnement a privilégié l'adaptation au lycée en améliorant d'abord l'information avant l'arrivée en Seconde par un CDROM puis par la ré-écriture d'un livret d'accueil. Un jeu rallye-découverte mise sur une démarche ludique capable de faire fondre l'angoisse vécue par les jeunes qui redoutent la fréquentation d'un nouvel environnement. Tous les autres lycées ont fondé leur accompagnement sur le tutorat ou sur l'aide méthodologique avec comme point commun le volontariat des tuteurs ou médiateurs mais aussi des élèves.

6. ECOUTE, ENTRETIEN

Pour assurer un suivi efficace, notamment pour les élèves dont on pense qu'une aide est souhaitable, sous quelle que forme que ce soit (tutorat, soutien, aide méthodologique,...), il devient nécessaire de rencontrer ces élèves en **entretiens individuels**.

Nous noterons d'abord que les enseignants s'engagent avec prudence voire avec réticence dans cette démarche dans la mesure où à l'intérieur d'un établissement, le professionnel de l'entretien est le conseiller d'orientation psychologue, ce qui signifie que des compétences spécifiques sont requises pour mener des entretiens. De manière un peu provocatrice, on pourrait dire que l'un est le professionnel de l'écoute alors que l'autre est plus spontanément porté à être un professionnel de la parole qui doit donc modifier son positionnement...

Avant un entretien, il importe que l'intervenant ait suffisamment clarifié l'objectif de la rencontre car chaque partenaire arrive avec ses propres représentations et attentes. Dans quelles dispositions d'esprit un élève va-t-il s'exprimer au cours d'un entretien avec un professeur sachant que ce sont ses problèmes scolaires qui seront au coeur du dialogue et que celui qui écoute a participé au diagnostic ? L'a-t-on convoqué, lui a-t-on conseillé de... ? De qui vient la décision ? C'est un premier niveau de réflexion pour l'équipe. Comment a-t-on défini le rôle de l'entretien : s'agit-il de donner des informations sur ce qu'on a à proposer à l'élève (fonction de conseil) ? S'agit-il de permettre l'expression par l'élève de sa propre vision des problèmes ? C'est généralement les deux et la conduite du dialogue doit être bien maîtrisée en respectant aussi le temps de réflexion nécessaire à l'élève pour prendre sa décision.

Permettre à l'élève de se faire entendre, c'est, pour l'adulte, se mettre en position d'écouter capable de recevoir le langage de l'autre et aussi de tolérer des silences. Il s'agit d'une **écoute active** faisant usage de la re-formulation qui permet de vérifier, rectifier, expliciter tout en montrant une attitude d'acceptation indispensable à la mise en confiance de l'élève. Ce que les enseignants ressentent comme une seconde source de difficulté, c'est que dans cette réceptivité à l'autre, cette attention à la personne qui exclut tout jugement, tout conseil, il y a des écueils à éviter, des limites à cerner, il ne faut se positionner ni en assistance sociale, ni en psychothérapeute. C'est par un questionnement sur les activités scolaires, en classe et à la maison, qu'il est possible d'éviter de jouer les apprentis sorciers; on veut comprendre comment l'élève analyse ses difficultés, quelles ressources il a en lui pour évoluer. Cependant, pour un élève en difficulté, l'échec est fréquemment vécu comme échec personnel, c'est son image, renvoyée par l'école, qu'il juge négative. Il n'est alors pas aisé de libérer une parole. D'autre part il faut être capable de discerner des réactions de fuite par exemple dans la mise en cause du système ou dans le dévouement qui profite d'une écoute bienveillante pour contourner les vrais problèmes. Ce questionnement qui fait émerger la perception que l'élève a de ses habitudes de travail, de sa manière d'apprendre est déjà, pour certains, la mise en oeuvre d'une forme d'aide qui procède d'une **auto-évaluation**. Nous évoquerons brièvement quelques-uns des modèles de conduite de tels entretiens, issus des sciences de l'éducation à propos de l'aide au travail personnel.

- Mener des entretiens, c'est d'abord du temps qui ne peut pas s'inclure dans les activités de classe. Les intervenants considèrent qu'un entretien utile doit durer entre 30 et 45 minutes. Quand une équipe doit réaliser une quinzaine d'entretiens, il faut suffisamment d'adultes pour que cela ne s'étale pas sur un trop grand nombre de semaines. C'est une des raisons pour laquelle le COP ne peut pas à lui seul se charger de cette tâche car son temps de présence est limité et il a d'autres activités à mener dans l'établissement.
- Tous les intervenants, volontaires, soulignent qu'ils ressentent le **besoin d'une formation** leur permettant de se sentir plus à l'aise, certains ont construit des grilles d'entretien cependant ils voudraient pouvoir les soumettre à des "spécialistes" car leurs craintes sont d'ordre éthique et ils ont surtout peur de commettre des erreurs psychologiques. Prenons un exemple concret des questions qu'ils se posent : certains ne souhaitent pas rencontrer leurs propres élèves en entretiens, d'autres au contraire pensent qu'ils ne peuvent dialoguer qu'avec leurs élèves, qu'est-ce qui est préférable ? En absence de recommandations motivées, ils choisissent d'agir selon la manière qui les met le plus à l'aise...
- La prise de décision relative à l'aide à laquelle doit aboutir l'entretien donne lieu à des modalités diverses : certains acceptent de laisser à l'élève un délai de réflexion, d'autres établissent un contrat sur la nature et la durée prévisionnelle de l'aide qui est communiqué aux parents.
- Malgré toutes les interrogations que suscite la conduite d'entretiens, les enseignants comme les élèves considèrent ces entretiens comme très positifs car ils apportent une connaissance mutuelle que la vie du groupe classe ne permet pas. Les élèves apprécient d'être écoutés dans un contexte paisible alors qu'ils hésitent toujours à solliciter un professeur à la sortie d'un cours; ils découvrent la disponibilité de leurs enseignants avec un certain étonnement.

7. TUTORAT

Le mot tutorat recouvre aujourd'hui des pratiques différentes dans le champ des pratiques de formation. On se souvient qu'il a été l'objet de polémiques au début des années 80 lorsque Louis Legrand a proposé un tutorat pour les élèves de collège, la connotation "directeur de conscience" occultait pour certains l'intention d'accompagnement ou de guidage - tel le sens horticole du mot tuteur - qui présidait à la définition d'une nouvelle fonction pédagogique, d'un nouveau cadre relationnel qui n'est plus la relation enseignant-enseigné classique mais qui se situe au niveau des personnes.

Depuis cette époque, le tutorat est devenu d'usage courant dans la formation professionnelle. Il s'agit d'un compagnonnage dans lequel un professionnel expérimenté, porteur d'une **expertise**, accompagne un débutant, guide son initiation professionnelle sur les lieux mêmes de son exercice; il participe à une pratique réfléchie, une mise à distance critique par l'analyse et l'explicitation. Le tuteur a une image de **référént**, le terme est d'ailleurs employé, référént dont les compétences reconnues par l'institution en font une personne de confiance.

Si dans une situation professionnelle, la relation tuteur-stagiaire n'est pas égalitaire, elle l'est encore moins lorsqu'il s'agit d'être tuteur d'un jeune dans une relation d'apprentissage. S'il s'agit toujours d'un référént dont les compétences sont reconnues, son rôle est de guider le jeune sur son propre chemin qui n'est pas parallèle au sien. Le tuteur est d'abord une personne qui va suivre plus particulièrement un ou plusieurs élèves et ce qui est déterminant, c'est la **relation de confiance**, c'est pourquoi il est fréquent que le choix du tuteur soit laissé à l'élève. Le tutorat s'inscrit donc dans une **individualisation du suivi**, il exige des rencontres régulières au cours desquelles sont examinés les problèmes, l'évolution des résultats; en principe le tutorat a pour objectif l'élaboration d'un projet par le jeune, le tuteur l'aidant à prendre en charge sa propre formation.

Les innovations conduites par quatre équipes font apparaître qu'il y a une grande proximité entre tutorat et conseil méthodologique ou aide au travail personnel; dès lors que les entretiens font apparaître les difficultés rencontrées par l'élève, il est nécessaire de lui proposer des moyens d'améliorer son travail. Il s'agit de la planification des tâches, de la tenue des classeurs, de l'apprentissage des leçons, etc... Pour certaines équipes, les rencontres entre élèves et tuteurs ont eu pour objet, en fin d'année, les projets d'orientation, les élèves exprimant leurs vœux, leurs motivations, le tuteur expliquant le point de vue de l'ensemble des enseignants, informant l'élève sur les possibles. Cette **responsabilisation** des élèves avant le conseil de classe permet d'éviter les désaccords et favorise une prise de décision réfléchie.

L'équipe du lycée Réaumur à Laval qui a limité le tutorat aux élèves redoublants constate l'effet positif pour la majorité des élèves mais s'interroge sur sa durée : des élèves pensent qu'il n'est pas nécessaire plus d'un trimestre, des professeurs disent qu'après des rencontres régulières il est peut-être préférable que les rencontres n'aient lieu qu'en fonction des demandes des élèves.

Les équipes du lycée des Bourdonnières à Nantes qui ont pratiqué un tutorat par petits groupes jugent que le nombre maximum d'élèves est de quatre et elles s'interrogent sur la constitution de ces groupes: par affinité en incluant systématiquement un redoublant. Il s'agit en fait de permettre la prise de parole de tous car certains élèves s'effacent devant d'autres plus à l'aise dans les échanges.

Pour les quatre équipes qui ont pratiqué le tutorat, ce suivi fortement individualisé est en interaction forte avec le fonctionnement de l'équipe pédagogique; d'une certaine manière chaque tuteur partage une fonction de conseil avec le professeur principal, c'est le tuteur qui s'exprime aux conseils de classe à propos des élèves dont il a la charge, parfois devant les élèves lorsque ceux-ci assistent aux conseils. Le constat d'efficacité du tutorat lors de ces conseils de classe est d'abord dans une meilleure connaissance des élèves, ensuite dans une facilitation des prises de décisions d'orientation.

L'équipe de Laval formule une inquiétude qui est révélatrice du changement relationnel induit par le tutorat: *"elle concerne les parents d'élèves dont nous craignons qu'ils transfèrent aux tuteurs des responsabilités qui sont les leurs."* Il s'agit là de ce que nous avons dit à propos des entretiens indiquant la difficulté à poser des limites, à maintenir la distance indispensable dans une relation inter-personnelle qui ne peut pas se substituer à des relations parents-enfants et qui ne doit pas prendre en charge des problèmes familiaux ou psychologiques.

Notons enfin que le **monitorat**, aide mutuelle entre élèves, envisagé par certaines équipes a été très peu expérimenté car son organisation se heurte à des problèmes de temps : temps libre des élèves pour permettre des rencontres, temps des enseignants pour assurer préparation et contrôle de ce type de travail.

8. REMEDIATION, MEDIATION

Si l'on s'en réfère à l'usage qu'en font les pédagogues et didacticiens, une re-médiation est une activité visant, après coup, c'est-à-dire après une activité d'apprentissage, à corriger les erreurs, surmonter les difficultés, permettre de comprendre. Il s'agit d'une **action régulatrice différée** en ce sens qu'il y a retour sur des tâches déjà effectuées mais non maîtrisées. Toute la difficulté réside dans la capacité à diagnostiquer la vraie nature du dysfonctionnement. On peut donc penser que les actions de soutien disciplinaire sont des re-médiations et le conseil méthodologique aussi dans certains cas.

Le mot est suspect pour ceux qui redoutent une conception d'inspiration médicale : apporter un remède à une difficulté par des exercices répétitifs peut relever d'un acharnement pédagogique inopérant (un élève qui s'entend répéter pour la dixième fois la même règle de grammaire ou le même théorème mathématique n'aura pas pour autant acquis les clés pour les utiliser).

Il nous semble que le mot de remédiation doit s'entendre comme une médiation nouvelle et qu'alors il faut être au clair sur la notion de médiateur introduite pour définir le rôle de l'enseignant non pas comme transmetteur de savoirs (modèle émetteur-récepteur) mais comme un intermédiaire entre élèves et savoirs. Il organise, régule les activités, donne des consignes claires, fournit les outils et communique les buts à atteindre. Cette notion de médiation s'inspire d'un modèle constructiviste où est première l'activité de celui qui apprend et non celle de celui qui enseigne. La mise en activité des élèves en classe suppose que les tâches soient des mises en situation qui fassent en sorte que les élèves comprennent leur finalité, utilisent des connaissances, sachent chercher ce qui leur manque, identifient et vérifient la pertinence et la correction de leurs productions.

Cela modifie le fonctionnement de la **communication dans la classe**; si la communication duelle demeure nécessaire parce que le professeur doit donner consignes et explications, il faut des moments de **communication fonctionnelle**, entre élèves, des élèves vers le professeur qui intervient alors à la demande et l'intérêt énorme de cette demande est qu'elle fait apparaître, "en direct" pourrait-on dire, les obstacles rencontrés par les élèves et qu'il y a là la possibilité d'identifier et de traiter les difficultés au sein même de l'activité et non en différé. Ces situations de mise en activité donnent lieu à un fonctionnement en groupes d'élèves qui apprennent à coopérer, à s'écouter mutuellement, à s'entraider. Ces interactions sociales constituent alors un moteur et même s'il faut s'attendre à des conflits, à l'éventuelle domination de leaders, c'est aussi une possibilité de développer la confiance en soi et la motivation.

Autrement dit, un enseignant-médiateur qui a la capacité de gérer ces situations avec des consignes claires, des exigences précises de production, de durée des tâches, met en place une différenciation des processus d'apprentissage en engageant les élèves sur la voie de l'autonomie car cette façon d'apprendre développe des stratégies qui permettent de travailler seul à la maison.

Ce mode de fonctionnement, qui ne supprime pas le "cours magistral" mais au contraire lui définit un espace spécifique, s'exerce surtout avec des groupes réduits (travaux dirigés, travaux pratiques, modules) facilitant la disponibilité de l'enseignant.

Etant donné que les équipes ont plus particulièrement exploré les modes d'intervention individualisés, on ne sait pas véritablement comment est conçu le fonctionnement collectif de la classe. On sait qu'il y a des activités en groupes ayant pour objectif la communication et l'écoute entre élèves, que l'interdisciplinarité face aux élèves exerce davantage une fonction régulatrice qu'une fonction transmissive mais les situations qui constituent le quotidien de la classe ne sont pas décrites car situées en amont de l'objet du suivi.

9. SOUTIEN DISCIPLINAIRE

Il s'agit d'apporter à certains élèves les moyens de compenser des lacunes, de reprendre des notions pour lesquelles le cours est allé trop vite pour eux. C'est donc une forme de remédiation qui s'exerce sur des contenus.

Dans un contexte différent de la classe, en groupes restreints (six élèves disent les intervenants), avec un professeur qui n'est pas nécessairement le leur en classe, cette aide s'avère efficace

- si le soutien répond à des besoins que l'élève a lui-même identifiés,
- si l'étendue des lacunes, le "manque de bases" n'est pas trop grand, car dans ce cas là l'élève est rarement capable d'identifier précisément ses difficultés, il se dit "noyé",
- si les activités proposées ne sont pas uniquement des exercices d'entraînement répétitifs mais au contraire des activités de recherche qui permettent à l'élève de construire une démarche efficace en même temps que des notions correctes.

Le lycée La Colinière à Nantes est celui qui a le plus pratiqué ce soutien dans son dispositif d'innovation. D'autres établissements, Les Bourdonnières à Nantes et De Lattre de Tassigny à La Roche sur Yon disposant d'ateliers de remédiation initiés par le DIJEN (le mercredi après-midi) n'ont pas eu à prendre en

charge ce type d'aide pour lequel les intervenants ne sont pas nécessairement des enseignants du lycée.

Le contenu de ce soutien est très variable. Les interventions sur l'analyse des erreurs, sur l'analyse des annotations portées sur les devoirs ont été fréquentes, les élèves comprennent mieux les attentes des professeurs. Des activités d'écriture ont été également pratiquées pour lever des blocages. Dans ces groupes de soutien, les enseignants ont aussi cherché à stimuler l'entraide en amenant les élèves à se donner mutuellement des explications.

L'efficacité de ce soutien est réelle pour les élèves qui réinvestissent seuls les démarches qu'ils ont commencé à élaborer pendant les séances de soutien, pour d'autres qui demeurent passifs il n'y a pas vraiment de progrès. Sur le plan pédagogique se pose le problème de l'efficacité de l'étayage apporté par les activités de soutien; on réussit avec les élèves qui ont suffisamment confiance en eux pour penser qu'ils peuvent réussir, on échoue avec ceux qui ne sont pas prêts à l'investissement personnel indispensable et probablement ont-ils besoin d'autre chose que d'un soutien disciplinaire pour donner du sens à leur activité scolaire.

Les professeurs observent que ce soutien est pour eux très riche en informations sur la façon dont les élèves apprennent car, face à des petits groupes en activité, ils perçoivent mieux les obstacles contenus dans les tâches, comprennent mieux les causes des difficultés, ce qui les amène à modifier leurs méthodes face à la classe. Ils disent alors que pour faire du soutien, il faut accepter de **se remettre en cause**.

Répondre aux besoins des élèves suppose aussi de se garder d'une dérive qui est apparue, notamment dans les ateliers de remédiation, à savoir une demande motivée par le prochain devoir, le prochain contrôle, que l'élève souhaite réviser, préparer avec un professeur. Sans exclure toute réponse à de telles demandes, il faut veiller à ne pas devenir un répétiteur et solliciter l'activité de l'élève, le questionner, lui apprendre à anticiper.

10. AIDE METHODOLOGIQUE, AIDE AU TRAVAIL PERSONNEL

Les interventions ainsi désignées tendent à aider les élèves à acquérir des méthodes et des démarches de travail plus efficaces et si on met l'accent sur l'idée de travail personnel c'est parce qu'il s'agit d'accéder à l'**autonomie** : comment permettre à l'élève de réussir seul, en classe ou à la maison, de quels outils méthodologiques doit-il disposer, quelles démarches mentales doit-il mettre en oeuvre ? Il s'agit de tout ce qui concerne l'**apprendre à apprendre** qui est encore au coeur de bien des débats pédagogiques actuels dans lesquels se pose, entre autres, le problème d'une identification d'"objets" inter ou transdisciplinaires.

Les interventions de ce type s'organisent en général à partir d'une démarche méta-cognitive - même si le mot n'est jamais employé par les acteurs - c'est-à-dire d'une **activité réflexive** poussant l'élève à prendre conscience de ses démarches spontanées, à analyser les procédures qu'il utilise et sa façon d'aborder les tâches. C'est à travers un questionnement que le médiateur ou tuteur va aider l'élève à expliciter son mode de fonctionnement. Dans la conduite de ces dialogues, les intervenants empruntent à différents modèles qui ont été plus ou moins vulgarisés et qui ne sont pas pour autant aisés à mettre en oeuvre. Nous les rappellerons rapidement avec l'idée qu'une formation spécifique sur ces modèles aiderait beaucoup les enseignants à enrichir leur réflexion et à guider les actions de suivi.

- **Le dialogue pédagogique** d'Antoine de La Garanderie (2) dont les enseignants retiennent surtout les habitudes évocatrices permettant de savoir comment les images visuelles ou auditives interviennent dans la manière d'apprendre et de mémoriser. C'est une démarche d'introspection visant une prise de conscience de processus mentaux avec la recherche de moyens d'en améliorer ou étendre le fonctionnement.
- **Le conseil méthodologique** proposé par Philippe Meirieu (3) se situe dans la stratégie de résolution de problème qui se caractérise par un questionnement sur les tâches : quelle est leur nature ? Qu'attend le professeur ? Quels sont les savoirs et savoir-faire à mobiliser ? L'accent est mis sur l'activité développée par l'élève, sa façon de chercher des indices, d'émettre des hypothèses, de traiter l'information. Ainsi le conseil méthodologique vise l'acquisition de stratégies d'apprentissage efficaces.
- **L'entretien d'explicitation** de Pierre Vermersch (4) se propose par un dialogue guidé de permettre à l'élève de verbaliser des actions concrètes réellement effectuées lors d'une tâche; il s'agit de décrire et non de justifier. C'est donc seulement à partir d'actions mémorisées que l'on pourra inférer des activités mentales.

Avec ce bref aperçu, on voit que le guidage de toute démarche réflexive se situe dans un champ de compétences autre que didactique et que la mise en place d'actions de suivi, surtout dans une pratique individualisée, doit aller chercher des assises substantielles du côté de ces modèles.

Comme nous l'avons déjà signalé, le conseil méthodologique a été associé plus ou moins largement à la pratique du tutorat. Au lycée La Colinière à Nantes, par exemple, l'aide au travail personnel, tout en

proposant une réflexion sur les démarches d'apprentissage et une recherche de méthodes efficaces, n'était pas un accompagnement de type tutorat. Il est à noter que dans ce cas les professeurs ont rencontré des difficultés pour faire accepter cette aide aux élèves qui vont plus spontanément vers le soutien disciplinaire en raison des représentations induites par le découpage disciplinaire de l'enseignement et de l'idée qu'en fonction d'un projet d'orientation, la réussite dans certaines disciplines est plus nécessaire que dans d'autres.

L'aide méthodologique a été fortement individualisée, comme le tutorat; dans la mesure où c'est une remédiation assez lourde, il est difficile d'accompagner efficacement un groupe.

C'est à propos de ce type d'aide que les enseignants expriment leur besoin d'outils et un temps de réflexion et d'échanges entre les membres d'une équipe pour réguler les actions. Au lycée Galilée de Guérande le travail d'équipe a consisté à construire des fiches méthodologiques interdisciplinaires utilisées en classe dont l'efficacité a été soumise aux critiques des élèves. Dans cette activité concrète, on constate qu'il faut toujours plusieurs étapes de négociations avant de parvenir à un outil satisfaisant et la possibilité d'échanges d'outils via Internet peut dynamiser la production des équipes.

11. CONTRAT

La démarche de contrat dans le domaine pédagogique est des plus délicates à gérer car il ne s'agit évidemment pas des conditions qu'une compagnie d'assurance impose à ses clients mais d'un **accord négocié entre des partenaires** - ici professeurs et élèves engageant **des droits et des devoirs** pour chacun. La pédagogie du contrat a surtout été expérimentée dans les lycées professionnels au début des années 90. Ce qui est essentiel dans cette démarche, c'est la négociation présente à toutes les étapes de l'élaboration à la réalisation et au bilan :

- Négociation sur l'analyse de la situation qui a fait naître l'idée de contrat : quel est le constat ? Quels sont les besoins ? Les discussions qui s'engagent doivent être suffisamment ouvertes pour faire émerger les obstacles et les points d'appui sachant, dès le départ, qu'il est préférable de s'engager dans un contrat modeste que dans un contrat ambitieux qui risque de conduire à une rupture.
- Négociation sur la formulation claire des objectifs spécifiques du contrat avec des critères permettant à chacun une auto ou co-évaluation de son engagement personnel. Les objectifs peuvent concerner différents domaines : domaine cognitif (acquisition d'un savoir), domaine méthodologique (maîtrise de savoir-faire), domaine comportemental avec les contrats liés aux règles de vie et à l'état d'esprit que l'on veut instaurer en classe en veillant dans ce dernier cas à clarifier les relations ou différences entre contrat et **règlement intérieur** de l'établissement.
- Négociation sur la démarche à suivre définissant des étapes, des modalités de travail, et un échéancier permettant de faire régulièrement le point, y compris pour réviser le contrat, l'adapter en cas de difficulté puis finalement pour évaluer son impact, les conséquences qu'il a engendrées et les avancées qu'il a permises.

Le contrat de classe présente l'avantage d'une élaboration collective favorisant l'expression des élèves à la fois dans la négociation et dans la prise de décision. C'est un moyen d'ouvrir un dialogue capable de remobiliser des élèves qui ont perdu leurs repères dans l'institution scolaire. L'écoute réciproque et la nécessité de choix réalistes (tout n'est pas négociable) favorisent un positionnement réfléchi de chacun.

Les contrats liés aux règles de vie sont particulièrement délicats dans la mesure où ils ont pour but la résolution de conflits ou de problèmes comportementaux tels l'absentéisme, l'agitation, le manque de civisme, la dégradation du matériel, c'est-à-dire de comportements qui nuisent aux relations d'apprentissage et à la réussite scolaire. En général, ce sont les enseignants qui initient cette démarche dans laquelle les adolescents peuvent redouter un risque de piège car il n'y a pas davantage d'égalité entre élèves et enseignants dans cette situation que dans la relation enseignants-enseignés. Un travail de **mise en confiance** est donc à entreprendre, y compris en passant par des partenaires autres que les enseignants (CPE, assistante sociale, éducateurs...). Parmi les choix qu'il faut bien peser, il y a aussi l'implication des parents.

Le contrat se matérialise par un document, un texte ne contenant que ce qui est accepté par tous. On peut considérer que la **responsabilisation** opérée par la négociation, l'implication de chacun dans la formulation des règles constitue un engagement moral suffisamment fort pour ne pas nécessiter l'exigence de signature. A l'inverse, on peut estimer que les signatures des adultes et des élèves apposées sur un même document ont une fonction symbolique identitaire forte. En ce qui concerne les parents, il faut être prudent et veiller à ne pas mettre en difficulté des élèves ayant des relations conflictuelles avec leur famille.

Enfin, il faut aussi avoir prévu, lors des négociations, le traitement des manquements aux règles du contrat. Dans la logique de négociation, il faut avoir prévu des procédures permettant l'explicitation des causes de la rupture de contrat, la recherche des moyens d'atteindre l'objectif, y compris en modifiant le contrat.

Ainsi, le contrat apparaît comme un moyen de **développer l'autonomie** et la motivation sur des objectifs

précis, on peut l'inclure dans une pédagogie de projet cependant l'ensemble des observations qui précèdent montre qu'il faut consacrer beaucoup de temps aux négociations et que cette démarche exige des compétences en **dynamique de groupe** et en écoute active.

L'équipe du lycée Touchard au Mans, qui est la seule à s'être engagée dans cette démarche, a conçu un dispositif original pour l'étape décisive de mise en confiance et de connaissance mutuelle des acteurs du futur contrat. Elèves et professeurs ont participé ensemble à une initiation aux activités du cirque avec un animateur spécialisé. Chacun s'est retrouvé à égalité dans une situation d'apprentissage nouvelle et tous ont vécu ce moment de découverte avec un grand plaisir qui, hors du cadre scolaire, a fait rapidement tomber des barrières et changé le regard de chacun. Cette expérience commune a été décisive pour engager un dialogue entre des partenaires qui avaient déjà partagé une expérience positive.

12. PERSPECTIVES

- La diminution du nombre d'heures de cours doit apporter la souplesse nécessaire dans les emplois du temps pour faciliter l'existence de temps de concertation indispensables au travail en équipe et à la réflexion interdisciplinaire.
- L'allègement des contenus des programmes disciplinaires doit permettre de consacrer plus de temps aux apprentissages méthodologiques pour l'ensemble des élèves avec une programmation interdisciplinaire garantissant la cohérence et la complémentarité de ces apprentissages.
- Toutes les modalités de suivi et d'accompagnement expérimentées, apportent des pistes utiles à la mise en place de l'aide individualisée, notamment dans le repérage des besoins, le partage des tâches entre les membres d'une équipe pédagogique, la coopération avec la vie scolaire. Il reste à savoir comment les réflexions menées en interdisciplinarité sur les contenus et la nature des aides pourront être réinvesties dans des dispositifs d'aide à cadre disciplinaire, en français et en mathématiques par exemple.
- L'introduction des heures de vie de classe apparaît comme une nécessité pour tous ceux qui ont travaillé à développer avec les élèves un dialogue non exclusivement centré sur les apprentissages mais sur les conditions qui les facilitent et sur les engagements réciproques que l'on peut expliciter et même négocier.
- Enfin, les besoins en formation exprimés par les acteurs de ces innovations sur l'évaluation interdisciplinaire des compétences, sur la dynamique de groupe, sur l'écoute active et la conduite d'entretiens devraient trouver leur place dans un plan de formation permettant aux enseignants de développer de nouvelles compétences nécessaires à l'exercice de pratiques d'une aide individualisée.

En conclusion, la formalisation produite par les équipes les ouvre des perspectives notamment pour tous les processus d'individualisation. En outre, elle fait apparaître quelques pistes qui pourraient être objets de recherches ultérieures : d'une part, l'adaptation au lycée des jeunes issus d'un milieu rural et d'autre part la clarification d'objectifs transdisciplinaires permettant d'identifier des compétences transversales.

(1) Pierre Bourdieu, François Gros. *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*. Sixième principe. p 12. 1988.

(2) Antoine de La Garanderie. *Le dialogue pédagogique avec l'élève*. Paris. Le Centurion. 1994.

(3) Philippe Meirieu. *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris. ESF. 1990.

(4) Pierre Vermersch. *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Paris. ESF. 1994.

Innovation : Accueil et suivi des élèves de seconde Juin 1999

Synthèse académique d'après Yvette Ginsburger-Vogel, professeur à l'IUFM et Christine Ladret, chef de mission de la Mission de Valorisation des Innovations Pédagogiques - Académie de Nantes

Lycées engagés dans ces pratiques nouvelles :

LP Charles Cros, Sablé sur Sarthe (72)

Lycée Touchard, Le Mans (72)

Lycée Galilée, Guérande (44)

Lycée La Colinière, Nantes (44)

Lycée De Lattre de Tassigny, La Roche sur Yon (85)

Lycée Réaumur, Laval (53)

Lycée Les Bourdonnières, Nantes (44)