

l'année de 30 minutes pour chaque élève de seconde ; un référent / un élève ; chaque référent suit 3 à 4 élèves). Le livret d'accompagnement sert d'appui aux entretiens et permet une évolution possible de l'accompagnement personnalisé à la suite de chaque entretien. 67 professeurs sont référents pour 270 élèves de seconde, rémunérés en HSE. Les élèves qui ont suivi ces entretiens les ont appréciés, en particulier le fait d'être entendu par un professeur qui ne les connaît pas. Les enseignants sont plus critiques et vont reconduire ce dispositif en le faisant évoluer : moins d'enseignants, mieux préparés, en relation plus étroite avec le professeur principal.

2.2. L'accompagnement des élèves est-il personnalisé dans les séquences observées ?

2.2.1. Une tentative de définition de la « personnalisation »

On considère que le niveau de personnalisation "satisfaisant" correspond à une séance où le(s) professeur(s) propose(nt) un projet adapté aux besoins réels et identifiés de l'élève, construit autour d'objectifs précis et explicites, qui favorise l'autonomie de réflexion et de production des élèves avec un vrai travail, qui utilise d'autres leviers que les cours pour traiter des points de difficulté, et qui est mis en œuvre avec une rigueur et une attention apportée au cadrage qui n'exclut aucunement une relation aux élèves fondée sur l'écoute réelle de leurs difficultés, de leurs questions, de leurs doutes. On se saisit de toutes les occasions favorables à l'expression des difficultés éventuelles et au repérage des démarches suivies par les élèves.

La personnalisation est "partielle" lorsque certaines de ces conditions sont réunies mais que le travail proposé, le cadrage de la mise en œuvre de la séance, l'attention réelle portée aux élèves ou la communication entre les enseignants en charge des élèves (en AP et en cours) sont insuffisants pour que l'accompagnement soit réellement efficace. Parmi les critères déterminants on retiendra le degré d'identification des besoins réels des élèves, la capacité de l'enseignant à aller jusqu'au bout des suggestions et des erreurs des élèves et à ne surtout pas donner les réponses à leur place.

Parmi les 120 séquences observées, près du quart présentent un niveau de personnalisation satisfaisant, un tiers aucune personnalisation et le reste une personnalisation partielle. Il convient d'identifier comment les enseignants tentent de « personnaliser » leurs séquences et où se situent les points clefs pour cette personnalisation.

2.2.2. La personnalisation par la constitution des groupes

Le constat qui domine est que l'on traite de façon assez indifférenciée les élèves, sans leur apporter un accompagnement adapté à leurs besoins réels. Qu'ils soient nouveaux arrivés en 2^{nde} ou redoublants (la mission a assisté à des séances de présentation de l'établissement à des groupes comportant des élèves redoublants), qu'ils aient besoin d'aide ou d'approfondissement, leurs profils, leurs besoins, leur niveau, sans parler de leurs compétences, sont peu ou pas pris en compte. C'est frappant en 2^{nde}, beaucoup moins en 1^{ère}, où l'ancrage plus disciplinaire de l'AP et la meilleure connaissance des élèves permettent au couplage aide-approfondissement d'exister davantage.

Si ce sont les professeurs ou l'équipe de direction qui répartissent les élèves en séances d'AP, le diagnostic préalable est rare. Lorsqu'il existe, il peut se fonder sur des tests spécifiques, sur le rythme de travail des élèves, sur leurs résultats aux premiers devoirs de contrôle ou sur des entretiens individuels. Sinon, c'est la formule du partage des élèves par ordre alphabétique qui

est la plus commune. On notera que dans certains établissements, les critères de formation des groupes ne sont même pas connus des élèves. Le livret personnel de compétences du collège n'est jamais mentionné comme un outil possible d'information sur les acquis des élèves.

Pour un certain nombre de professeurs, la démarche de personnalisation passe par le choix laissé à l'élève de l'AP qu'il va recevoir. On fonctionne alors selon une logique d'offre : les professeurs proposent, en barrette, des ateliers à la carte et l'élève fait son choix en fonction de ce qu'il perçoit de ses besoins ou difficultés, de ses centres d'intérêt, ou, ce qui est moins affiché, de la personnalité du professeur. L'offre d'ateliers est variée, les intitulés attractifs. Les élèves sont souvent plus motivés pour y assister mais la réalité des séquences ne correspond pas toujours à l'intitulé.

Dans plusieurs lycées, les groupes d'AP sont stables pendant 5 ou 7 semaines, puis une interruption permet aux enseignants de modifier les groupes. Mais les professeurs n'utilisent pas toujours une progression intégrant plusieurs séances. Ils sont plus souvent centrés sur des séances visant à répondre à un besoin identifié, sans évaluer la relation entre le nombre de séances consacrées et la nature de la difficulté.

2.2.3. La personnalisation par la taille des groupes

Nombre d'enseignants associent spontanément la dimension de personnalisation potentielle à la taille du groupe accueilli en AP. Les observations de la mission montrent que la réalité est plus complexe. Même si l'AP en classe entière de plus de 30 élèves ne permet pas une personnalisation, on ne peut pas dire que la qualité de l'accompagnement des élèves par les professeurs est conditionnée par l'effectif. Ainsi, on peut citer le cas, caricatural, d'une séance d'une heure conduite avec trois élèves de première S (deux garçons, une fille) dans laquelle la fille n'a jamais pu placer un mot tant les deux autres élèves monopolisaient la parole. La mission a pu observer plusieurs séances très réussies d'AP avec des groupes dont l'effectif oscillait entre 15 et 22 élèves, ce qui, sur l'ensemble de nos observations, représente l'effectif le plus fréquent.

Si la variable du nombre d'élèves en AP n'est pas déterminante pour la qualité de l'accompagnement mis en œuvre, le nombre de professeurs qui interviennent au cours d'une séance d'AP peut apporter un bénéfice pédagogique. La forme la plus courante de prise en charge des élèves se fait avec un professeur, plus rarement avec deux voire trois, qui co-animent alors la séance pendant une partie de l'heure puis travaillent chacun avec un groupe spécifique d'élèves. S'il n'est pas possible, à ce stade, de tirer une conclusion, il n'en reste pas moins que les situations de co-animation sont souvent bien perçues, à la fois par les élèves et par les professeurs, surtout lorsqu'elles témoignent d'une réflexion en amont de deux disciplines et incarnent un croisement des compétences.

2.2.4. La personnalisation par les supports de travail mobilisés

Les supports de travail proposés aux élèves sont semblables à ceux que les professeurs utilisent habituellement en classe : des feuilles de consignes, des tableaux de méthodes, des récapitulatifs de procédures, des fiches d'activité. Ces supports sont quasiment toujours à visée collective, donc identiques pour tous les élèves. Quand il s'agit d'exercices, ils sont parfois ordonnés selon une gradation de difficulté que les élèves parcourent plus ou moins.

Le recours à l'ordinateur est désormais significatif. Les séances d'AP sont souvent organisées dans une configuration qui associe un ordinateur à 1, 2 ou 3 élèves, (le binôme étant le cas le plus fréquent). L'outil informatique peut apporter, lorsqu'il est judicieusement utilisé, un appui

précieux aux professeurs (organisation et suivi du travail des élèves via un ENT, communication et régulation entre les enseignants, auto-évaluation et évaluation des élèves, ouverture sur le monde extérieur pour des recherches, etc.). Mais son utilisation ne conduit pas nécessairement à la personnalisation souhaitée. Certains usages (délégation et même dévolution à l'ordinateur) mériteraient un regard plus appuyé de la part des professeurs, qui se méprennent parfois sur la réalité et l'efficacité du travail des élèves.

Certaines séquences s'appuient sur la recherche d'information sur internet en CDI ou en classe. La personnalisation peut résider dans le libre choix, par l'élève, de son thème de travail mais aussi des modalités de restitution de ce travail (la forme de la production finale n'est pas imposée) ou encore dans le respect de son propre rythme de travail. Mais ce n'est pas parce qu'un élève est seul à travailler sur un ordinateur qu'il est devenu autonome dans sa recherche de l'information. Là encore, la personnalisation réside dans l'attention portée aux démarches qu'il utilise.

2.2.5. La personnalisation par les configurations pédagogiques retenues

Le travail en groupes d'élèves (généralement binômes) semble être très fréquent puisque la majorité des séances observées répond à ce schéma d'organisation pédagogique. Mais à quels objectifs cela correspond-il ? Difficile à dire car le cadrage des groupes est souvent très flou et il est hasardeux d'avancer l'existence d'une quelconque stratégie dans ce domaine. Les professeurs rencontrés s'en remettent aux groupes d'abord parce que cela leur semble plus sympathique pour les élèves, surtout lorsque ces derniers peuvent choisir leurs camarades de travail (ce qui est le cas dans toutes les séances observées) ; ensuite parce qu'ils ont le sentiment que cette organisation permet la personnalisation en favorisant notamment la prise de parole de chaque élève dans son groupe. C'est tirer peu de parti du travail en groupes que de limiter son impact à ces seuls aspects et il faut noter que, dans nombre de séances observées, la manière dont cette organisation est gérée pose souvent question. La guidance du travail est très informelle et témoigne souvent d'un manque de savoir-faire : pour un professeur, faire travailler des élèves en groupes ne se réduit pas à circuler de groupe en groupe en demandant "*comment ça va ?*" ou en répétant une consigne mais suppose une préparation précise, un suivi rigoureux, un cadrage élémentaire (quelle gestion du temps, individuel et collectif ? Quelle production prévue en fin de séance ?), et une régulation minimale du travail. Cette organisation de travail génère pour les élèves, selon qu'elle est bien ou mal cadrée, soit du dynamisme, de l'entraide et une efficacité renforcée, soit de la dispersion, de la confusion et une perte de temps.

2.2.6. La personnalisation par une meilleure écoute des élèves

Une des dimensions majeures de la personnalisation est la prise en compte des élèves dans leur singularité, leurs difficultés, et la construction progressive de leur autonomie. La réalité et la qualité (non pas au sens formel mais en termes d'authenticité) de l'expression des élèves sont des points importants à observer. De ce point de vue, l'AP est un dispositif où les élèves trouvent, dans la plupart des cas, un espace de parole et d'écoute. Ils mettent à profit les séances d'AP pour poser des questions, demander des explications complémentaires sur des points vus en cours, exposer aux professeurs des difficultés de compréhension et beaucoup d'enseignants disent prendre conscience des difficultés des élèves à ce moment-là. Dans la pratique la plus commune, les élèves ont souvent tous la même activité et les mêmes supports de travail mais la séance d'AP est quand même le moment où l'on peut poser des questions, où l'on peut faire état de ses difficultés. Il appartient au professeur de créer les conditions, le climat de travail, l'attitude de réceptivité qui inciteront l'élève à s'exprimer en toute confiance.

Exemples d'explicitation par les élèves, « avec leurs mots » et de degré d'écoute différents :

Dans une séquence sur la construction graphique : les élèves participent avec leurs mots, avec beaucoup de problèmes de vocabulaire. Un élève trace la courbe au tableau « à main levée ». L'enseignant lui demande ce qu'il voit. L'élève dit « c'est négatif » puis corrige en disant « elle descend ». Ce n'est pas ce que l'enseignant attendait, il voulait leur montrer les points éloignés et donc, il ne relève pas alors que cette expression d'élève était intéressante et méritait une discussion sur le vocabulaire.

Dans une séquence de mathématiques, le professeur demande aux élèves de lire le problème et, en travaillant sur des feuilles d'exercice, de l'examiner pour pouvoir dire, avec leurs mots à eux, ce qui est important ; à la fin de l'heure, elle effacera le problème du tableau et ils ne doivent pas le recopier. Ils doivent comprendre que chercher l'information est essentiel, à condition de le relier à la recherche d'une solution et de ne pas tomber dans la méthodologie « hors sol ». Ils chercheront la solution du problème pour la fois suivante.

Certes, l'acquisition d'une notion ne peut pas être dissociée du vocabulaire employé pour la décrire. Cependant, l'on confond, là encore, le résultat attendu et les étapes d'apprentissage par les élèves. Dans le premier exemple, l'élève voit que la courbe est décroissante, il n'emploie pas les mots justes. C'est donc un problème de vocabulaire. Dans le second exemple, on passe par « leurs mots à eux » pour développer une compétence de traitement de l'information. Le temps passé par les professeurs dans les séquences d'AP à écouter les mots de leurs élèves, à relancer « que veux-tu dire ? » est très variable. Or, il s'agit pourtant d'un levier d'apprentissage majeur.

Les élèves n'expriment pas des attentes démesurées sur l'AP, ils souhaitent deux choses : avoir la possibilité d'exprimer leurs difficultés et de poser des questions, et qu'on y réponde ; avoir le sentiment qu'on les aide et qu'ils progressent. C'est à ces deux conditions qu'ils adhéreront pleinement à l'accompagnement personnalisé.

2.2.7. La personnalisation par l'explicitation

Pour qu'un élève comprenne un cours, sache faire un exercice, entre en activité intellectuelle et finalement réussisse, l'explicitation de ce que l'on attend de lui et du vocabulaire utilisé constitue un facteur clef d'efficacité des apprentissages.

L'explicite et l'implicite dans les objectifs d'une séquence

L'adhésion et la motivation des élèves sont plus importantes s'ils savent d'où ils viennent, où ils sont et vers quoi ils vont dans leurs apprentissages.

Une séance d'AP de Première ES et S qui associe SVT, SPC et anglais. Le travail du groupe porte sur les illusions d'optique et s'appuie sur un document de travail très organisé présentant trois entrées (aides méthodologiques transversales – mise en confiance – construction d'une culture personnelle), chaque entrée étant précisée par des activités (prise de notes, utilisation d'un brouillon ; s'exprimer à l'oral ; communiquer en langue étrangère), avec en regard de ces deux types d'organisation la liste des séances qui seront proposées. L'élève a donc sous les yeux un planning indiquant par exemple que telle activité est travaillée dans les séances 1 et 4, et indiquant en retour que dans la séance X sont travaillées telles et telles activités. Ce planning présente trois séquences, donc six semaines de travail.

Deux classes de première STI2D participent à la rédaction d'un article de journal suite à une intervention au sein du lycée de quatre ingénieurs. Trois professeurs accompagnent le groupe (SPC et STI). Les 30 élèves travaillent par groupes de trois sur ordinateur afin de rédiger l'article. L'idée est intéressante, par sa contribution à la construction d'un projet de poursuite d'études, mais la séance surprend tout de même par le manque de consignes portant sur les exigences en termes d'écrit, par l'impact limité sur les apprentissages, par le manque d'explicitation des compétences éventuellement travaillées et par l'absence de descripteurs. Du coup, peu d'élèves rédigent en structurant leur texte, les idées viennent et ils notent sans avoir réfléchi à la logique de leurs propos.

Un professeur de SES travaille seul avec un groupe d'une quinzaine d'élèves issus de sa classe de première ES sur le thème des marchés financiers à partir d'une analyse d'un extrait de film (« Wall Street »). Les objectifs sont exprimés en termes notionnels (fonctionnement des marchés, travail) et méthodologiques (prise de notes). Le point de départ notionnel est en phase avec la progression du cours. La taille du groupe et le rythme de la séance ouvrent un espace aux élèves, pour qu'ils expriment les difficultés de compréhension. Dans un premier temps, les élèves regardent la vidéo et prennent des notes. Dans un second temps, une restitution est organisée afin de faire émerger une analyse de la situation en rapport avec les champs notionnels abordés en cours. L'utilisation de l'image permet d'éviter la paraphrase dans laquelle les élèves s'inscrivent trop souvent lorsque le document travaillé est écrit. On peut regretter que cet objectif n'ait pas été explicité aux élèves alors que la valeur ajoutée de la séance est essentiellement centrée sur ce point.

L'explicite et l'implicite dans le vocabulaire utilisé

La polysémie de certains termes est fortement conditionnée par le contexte disciplinaire. Un travail spécifique des équipes pédagogiques à cet effet, identifiant clairement pour les élèves ces polyséries, qui ne doivent pas être gommées mais explicitées, adaptées à chaque niveau et filière, ne pourrait être que profitable.

Une séance d'AP en 2^{nde} (SPC) porte sur la représentation graphique. L'enseignant commence par poser des questions sur la marche à suivre pour construire un graphique. Mais il n'explique pas de quel graphique il s'agit. Une élève pose la question et demande si c'est un graphique en bâtons ou un autre. L'enseignant répond que c'est une courbe, lui dit que sa question est judicieuse. Pour tracer la courbe de « tendance », l'enseignant dicte : « tracer la courbe de tendance à main levée, la courbe ne passe pas forcément par tous les points, il faut laisser de côté les points qui sont trop éloignés ». Le mot « courbe de tendance » n'est pas explicité, l'enseignant disant très rapidement que les points sont expérimentaux, mais il n'y a aucun exemple concret direct dans le champ des sciences expérimentales versus le champ des mathématiques où les courbes passent par tous les points. Il appartient donc aux élèves de se débrouiller avec ce mot « courbe » qui ne renverra pas à la même chose en physique et en mathématiques.

Dans une séquence de mathématiques en 2^{nde}, un élève est en grande difficulté, il est bloqué sur « l'inverse » et dit « l'inverse de 2, ça ne peut pas être $\frac{1}{2}$ puisque ça fait 0,5 ». Cet élève passe un très mauvais moment et souffre de son incompréhension. Le professeur essaie de lui expliquer mais n'utilise pas l'explicitation du blocage. En fait, cet élève a un problème avec le mot « inverse », il ne fait pas de lien entre $\frac{1}{2}$ et l'inverse de 2.

Ce dernier exemple illustre l'une des difficultés que peuvent avoir les élèves avec le langage mathématique. Il est clair que le mot « inverse » n'aura pas le même sens ici que dans le langage courant ou lorsque l'on parlera d'une tendance qui « s'inverse » en sciences économiques. Les professeurs de mathématiques travaillent de plus en plus souvent sur les aller-retour entre écriture mathématique et écriture « avec des phrases », mais le professeur de français, chef d'orchestre de la maîtrise de la langue, est absent de cette réflexion.

En conclusion, la « personnalisation » dépend avant tout de la posture pédagogique de l'enseignant : qualité d'écoute, explicitation, attention portée aux démarches et aux erreurs des élèves.

2.3. Une typologie des séquences pour faire évoluer l'accompagnement personnalisé

Les sujets abordés pour cette typologie ont été choisis :

- en raison de leur fréquence dans les séquences observées qui témoigne d'une convergence des contenus sur lesquels les professeurs travaillent ;
- parce qu'ils répondent à l'interrogation des enseignants concernant l'émergence de compétences transversales des élèves à partir de situations disciplinaires.

Après la description de quelques dérives évidentes, il est utile de montrer que l'on peut faire de l'accompagnement personnalisé dans une seule discipline avec des objectifs qui lui sont propres et que des compétences transversales peuvent être travaillées à partir de situations dans des disciplines différentes.

2.3.1. Quelques dérives

Dans l'ensemble des séquences observées, il convient de souligner tout d'abord quelques exemples qui sont clairement des dérives de l'accompagnement personnalisé.

➤ *La suite du cours, parfois en classe entière*

Ce sont des séances qui sont en fait des cours plus ou moins déguisés, où l'heure d'AP prend les traits d'une heure de travaux dirigés, où tous les élèves font exactement la même chose à partir d'un support de travail identique pour tous, où la logique d'activités l'emporte souvent sur le reste, où l'application prime sur la réflexion. Le professeur cherche avant tout à gagner du temps sur la suite des cours en anticipant, en demi-classe, sur une procédure ou une méthode qui doit être vue pendant l'année. Les exemples majoritaires sont en classe de 1^{ère} dans les disciplines scientifiques ou technologiques : séances d'exercice de mathématiques, travaux dirigés en physique, chimie ou SVT, travaux dirigés en géographie, révision de cours. Une quinzaine de séquences de ce type ont été observées, elles ne présentent aucune différence avec ce qui se passe traditionnellement en « demi-groupe » ou même en cours car l'une au moins d'entre elles se déroulait avec 32 élèves.

Il convient également de mentionner « l'aide aux devoirs » encadrée par des assistants d'éducation, qui existe encore dans certains lycées, et qui s'apparente nettement à des études surveillées.

➤ *La gestion du stress, le coaching, la sophrologie*

Certains ateliers d'AP portent comme intitulé : « gestion du stress », ou « coaching », ou « relaxation », ou « sophrologie ».

Certes, les élèves sont souvent soumis à de fortes pressions qui peuvent nuire à leurs apprentissages. Cependant, ces pratiques sont très problématiques. En premier lieu, on ne voit pas clairement l'apport pour les apprentissages des élèves. En second lieu, rémunérer un intervenant privé, qui a inévitablement des objectifs de recrutement pour son activité commerciale, comme cela a été constaté dans un lycée, est une dérive évidente.

Le problème du stress des élèves devrait être traité dans un cadre beaucoup plus professionnel et pédagogique : par l'écoute de leurs difficultés (et l'on en revient à ce qui précède), par une implication des professeurs d'EPS qui, dans leur pratique quotidienne et leurs programmes travaillent sur l'effort, la performance, la connaissance de soi, par le développement des pratiques de l'oral (il existe des séquences de groupes de parole) comme on le verra par la suite, ou par le théâtre. L'exemple suivant montre que des professeurs peuvent organiser une séquence pour diminuer la pression et rassurer les élèves sans pour autant faire appel à des « techniques pseudo-médicales » :

Il s'agit d'une séquence animée par trois professeurs pour faire le bilan avec les élèves de leurs débuts en 1^{ère} S. Les élèves commencent par réfléchir à partir d'une fiche bilan sur le premier mois en 1^{ère} S : ce qui leur plaît, ce qui leur paraît difficile, leur confiance quant à leur réussite au bac S. Puis, tous les élèves se regroupent autour des trois professeurs pour une discussion très animée. Les élèves parlent des emplois du temps chargés, de la lourdeur des devoirs, de la bonne ambiance de la classe. L'une d'entre eux explique sans agressivité au professeur de physique qu'il parle trop vite en cours. Les élèves s'expriment beaucoup, les professeurs sont d'une grande bienveillance mais centrés sur le travail des élèves, l'atmosphère est excellente, comme le dit un élève « avec les profs, on peut rigoler mais faut bosser ». Il est rare d'observer un tel moment où les profs écoutent les élèves qui s'expriment sur leurs études.

➤ *Les activités thématiques*

Il arrive que, se sentant obligés de « quitter leur discipline », les enseignants transforment l'AP en séquences d'activités thématiques. Ces activités peuvent être très riches en termes d'apport culturel et les élèves les apprécient. Mais ces séquences sont alors plus proches de ce que l'on attend en enseignement d'exploration ou en TPE. On a ainsi pu observer une séquence sur « l'olympisme », ou sur la préparation du concours de la Résistance, ou sur la réalisation de films vidéo ou encore sur la préparation d'une sortie.

2.3.2. Un accompagnement personnalisé dans une discipline avec des objectifs qui lui sont propres

➤ *La préparation à l'épreuve du baccalauréat en 1^{ère}*

La mission a observé huit séquences consacrées à la préparation des épreuves du baccalauréat en 1^{ère} : trois pour préparer l'oral en français, quatre pour préparer l'écrit en français et deux pour préparer l'épreuve d'histoire et géographie en 1^{ère} S.

On retrouve dans ces séquences des différences de « degré de personnalisation ».

Deux séquences observées en histoire et géographie sont sur le même sujet (l'économie mondiale : de la domination du Royaume Uni au 19^{ème} siècle à un monde bipolaire) et à partir du même support (description des épreuves et conseils aux candidats). Le premier enseignant fait lire le document à haute voix aux élèves, leur pose des questions sur le sujet mais donne les réponses avant que les élèves s'expriment. Le second organise une vraie discussion et structure le « brouillon » à partir des suggestions des élèves. Cette séquence est tout à fait de l'accompagnement personnalisé, avec une forte explicitation des notions historiques et des compétences attendues pour cette épreuve.

En ce qui concerne la préparation à l'oral de français, les deux séquences citées plus bas (point 2.3.4. sur l'oral) sont très intéressantes du point de vue de la méthode. Mais une troisième séquence observée consiste à poser des questions abstraites aux élèves sur la présentation d'un texte sans aucun support à titre d'exemple.

On voit très clairement que la préparation aux épreuves du baccalauréat est parfaitement compatible avec l'accompagnement personnalisé, à trois conditions :

- que ces séquences soient réellement personnalisées dans la posture de l'enseignant ;
- qu'elles apportent plus aux élèves qu'un strict entraînement ;
- qu'elles ne se transforment pas au cours de l'année en « devoirs sur table ».

➤ *Des exercices de remédiation, en écho aux difficultés des élèves.*

Le travail porte sur des exercices d'application, le repérage et la mise en œuvre de démarches de traitement des questions ou des consignes. La personnalisation du travail réalisé dans ces séances est nette lorsque le professeur met l'élève en situation de découvrir et d'exprimer la manière dont il aborde les exercices ou travaux qu'il doit réaliser. Cette mise en lumière des "coulisses" du travail d'un élève est un facteur important de progrès. L'aide mutuelle entre élèves en est un autre. Certaines des séances observées montrent également tout l'intérêt de l'autoévaluation.

En SVT, avec 13 élèves de 1^{ère} S, une séance s'appuie sur des sujets du Bac. La fiche guide a été élaborée par les élèves et porte clairement sur les compétences nécessaires pour traiter un sujet. Les élèves rédigent un texte individuellement à partir du premier sujet et doivent ensuite s'auto-évaluer et se noter en utilisant la grille de compétences. Cette auto-évaluation peut prendre la forme d'une évaluation par un autre élève (échange de copies). Les élèves travaillent très sérieusement, individuellement, en silence. La mise en commun se fait à la fin de la séquence où chaque élève explique la note qu'il s'est mise et pourquoi.

2.3.3. Des compétences de nature « scientifique » souvent abordées

La plupart des compétences qui suivent relèvent de « disciplines scientifiques » mais elles sont de nature transversale, tout d'abord entre les sciences, ensuite avec la technologie, sans oublier les sciences sociales. On remarque que c'est sans doute dans ce domaine que les travaux sur les compétences transversales des élèves sont les plus développés.

➤ *Lecture et construction de graphiques*

Savoir lire un graphique, et savoir en construire un, sont des compétences essentielles pour poursuivre des études en sciences (y compris sociales), ou en technologie, où ce mode de représentation est constamment utilisé. On peut aussi considérer que la lecture d'un graphique est devenue une compétence nécessaire à tous pour pouvoir s'informer et comprendre le monde qui nous entoure. Dans le point sur l'explicitation, la question de la polysémie du mot « graphique » suivant les situations disciplinaires a déjà été soulignée.

Une séquence montre que l'on peut travailler conjointement en mathématiques et en physique sur les graphiques.

Deux professeurs (mathématiques et SPC) avec 19 élèves de 2^{nde}. Les deux enseignants co-animent la séquence avec une grande maîtrise de l'intervention conjointe, et beaucoup de cohérence. L'exercice présente la courbe de la vitesse en fonction du temps d'un parachutiste. Les questions portent sur la lecture du graphique (qui est projeté au tableau) avec les problèmes de phrases (« 30 est l'antécédent de 28 par la fonction v »), avec le repérage de points, avec les intervalles de croissance et de décroissance. Toutes les difficultés habituelles des élèves sont abordées : confusion des axes, problèmes de vocabulaire, notion de croissance, écriture mathématique. Les élèves sont très actifs, les professeurs passent les voir individuellement et animent des échanges entre eux. Le professeur de physique apporte le sens quand il demande pourquoi la vitesse augmente puis diminue d'un seul coup et un élève explique alors très bien que c'est le moment de l'ouverture du parachute.

Mais aussi en histoire et géographie :

Cette séance, conduite par un professeur d'histoire et géographie avec un groupe de 28 élèves porte sur les méthodes d'analyse de documents du type tableaux de données quantitatives, graphiques, courbes. Les élèves, en binôme, sont invités à étudier deux courbes d'évolution (natalité et mortalité) entre 1750 et 2000 en France et en Angleterre. Le professeur conduit les travaux avec précision et rigueur et insiste sur les nécessaires étapes (commencer par l'identification du document avant de se lancer dans une démarche d'analyse). Il circule dans la classe, attentif à tous les binômes et, en fonction des réussites ou des difficultés, formule tantôt des remarques générales (identifier les caractéristiques des données : repérer des nombres exprimés en milliers d'habitants, identifier les différences entre les données exprimées en pourcentage et les données exprimées en « pour mille », porter attention à la précision de la langue française, aux connecteurs logiques, trouver les mots exacts), tantôt il apporte de brefs éclairages lexicaux ou conceptuels (dans le domaine démographique, différences entre « tendances générales » et « accidents », entre « pics » et « creux »...) ou encore sollicite la classe sur des événements historiques susceptibles de rendre compte d'évolutions des courbes étudiées (guerres mondiales, crise de 29...).

Cette séquence remarquable démontre comment l'on peut travailler sur des compétences transversales à partir d'une situation dans sa discipline. Mais la possibilité de réinvestir ces compétences dans d'autres situations disciplinaires n'est pas explicitée aux élèves et il n'est pas certain que ce professeur travaille avec ceux des disciplines scientifiques sur ce sujet.

➤ ***Mesures et grandeurs***

A titre d'exemple, deux séquences mettant en jeu la maîtrise par les élèves des unités de mesure et des ordres de grandeur :

Séquence sur les conversions des unités de mesure d'énergie, 12 élèves de 1^{ère} STI2D avec leur professeur de sciences industrielles. Il s'agit d'évaluer la consommation énergétique de plusieurs pays d'Afrique. Ces consommations sont exprimées dans différentes unités (MBaril, KWH, BTU, TEC..). Il faut tout convertir en MTEP (mégatonne-équivalent-pétrole). Le professeur travaille avec le professeur de mathématiques mais pas avec celui de physique.

28 élèves de 1^{ère} de séries différentes, y compris STI2D, séquence co-animée par un enseignant de SVT et un de SPC. Le sujet porte sur les « ordres de grandeur ». Les élèves ont abordé le sujet en physique en 2^{nde} et l'appliquent aujourd'hui au corps humain. L'objectif est d'avoir une bonne représentation des dimensions dans le corps humain, de l'atome à l'être vivant.

Dans la première séquence, on voit que la question des unités de mesure, majeure en physique, est sans doute traitée séparément dans les deux disciplines alors que c'est bien la même compétence qui entre en jeu. Dans la seconde, les « ponts » sont construits explicitement pour les élèves.

➤ ***Outils mathématiques, notamment la proportionnalité, les conversions et les pourcentages***

Savoir convertir des grandeurs à l'aide d'un tableau de proportionnalité, utiliser des pourcentages à bon escient, savoir lire une échelle, toutes ces compétences mettent en jeu la maîtrise par les élèves de la proportionnalité. Il s'agit de compétences qu'ils ont besoin de mobiliser dans de nombreuses situations disciplinaires. La première séquence du point précédent, qui concernait les unités de mesure de l'énergie, a révélé les difficultés récurrentes des élèves qui ne savent pas toujours s'il faut multiplier ou diviser dans le tableau. Mais l'absence totale d'explicitation sur ce point ne leur a pas permis de progresser.

Les professeurs de mathématiques sont de plus en plus conscients de ces difficultés et certains travaillent en accompagnement personnalisé sur des situations « de la vie courante » dans lesquelles ces compétences mathématiques sont nécessaires.

Mathématiques et société : 17 élèves de 2^{nde} avec le professeur de mathématiques. Ce module, de plusieurs séquences, vise à rendre les élèves capables d'utiliser les informations quantitatives qu'ils rencontreront dans leur vie citoyenne : stratégies d'estimation; analyse de représentations de données ; analyse des sondages ; analyse critique de l'utilisation des pourcentages dans les media.

➤ ***Utilisation des logiciels et de la calculatrice***

Plusieurs séquences d'accompagnement personnalisé sont centrées sur la maîtrise des logiciels scientifiques ou de la calculatrice. Il est indéniable que les élèves en ont de plus en plus besoin. Mais l'observation de ces séquences révèle deux constats :

- Il arrive que le professeur soit « pris de vitesse » par les élèves dans la maîtrise de certains logiciels. Lors d'une séquence sur la construction de graphiques sous Excel, les élèves avaient terminé deux fois plus vite que prévu et l'enseignant ne savait plus quoi faire. Ce n'est pas le cas, par contre, pour l'utilisation complexe des calculatrices.
- Savoir utiliser ces outils ne se résume pas à une technique ; le sens de ce que l'on leur demande de faire est trop souvent absent.

➤ *Espace et localisation*

Deux séquences, observées en géographie, correspondaient à des compétences de localisation dans l'espace. Elles confirment que ces compétences ne sont pas acquises pour certains élèves. L'AP est sans doute trop rarement utilisé pour aider les élèves à se situer dans le temps et dans l'espace (compétences qui entrent en jeu dans d'autres disciplines que la géographie).

Les séquences d'AP pour le développement de compétences étiquetées comme « scientifiques » sont donc particulièrement riches et variées, et les transferts sont en cours de construction. Le constat n'est pas le même dans le domaine que l'on appelle les « humanités » : lettres, littérature étrangère, arts, histoire et sciences sociales. Et pourtant, il arrive que les professeurs de ces différentes disciplines travaillent ensemble mais ils construisent alors des séquences qui relèvent plus de l'enseignement d'exploration que de l'accompagnement personnalisé. Tout se passe comme si les « ponts » entre ces disciplines relevaient de l'ordre des savoirs mais pas des compétences. Or, argumenter, savoir introduire un texte, savoir se repérer dans un document, sont bien des compétences qui vont être utilisées en permanence dans ces disciplines.

2.3.4. L'oral

Les besoins spécifiques des élèves dans le domaine de l'expression orale sont divers :

- en classe de 2^{nde}, prendre la parole, porter sa voix, entrer spontanément dans le dialogue pédagogique sans passage préalable par l'écrit, pratiquer l'exercice de l'exposé, de la lecture oralisée,
- en 1^{ère}, de façon plus spécifique, préparer l'oral de français, la soutenance des TPE, l'oral d'histoire et géographie.

L'expression orale permet aussi de travailler des compétences qui ne sont pas spontanément identifiées par les élèves comme des besoins : en langues vivantes, comprendre l'échange oral (parler, certes, mais aussi écouter et comprendre), dans les disciplines scientifiques, raisonner à haute voix pour utiliser un vocabulaire conceptuel précis, des enchaînements logiques précis ; dans tous les domaines, reformuler pour s'approprier une connaissance, un savoir-faire, pour retenir, dire à haute voix l'essai, l'hypothèse, la question que l'on se pose pour répondre à la question posée, expliciter sa réponse (oral de travail).

Les erreurs sont nombreux : les activités de groupe au cours desquelles les élèves échangent entre eux ; le cours dialogué, dans lequel les élèves, pour ceux qui répondent, expriment plus souvent un mot, un concept, une connaissance, qu'une recherche, qu'un raisonnement ; la recherche d'organisation de l'espace (disposition des tables en « u ») ; le recours à des exercices d'oral (travaux de groupe donnant lieu à un exposé) : autant de situations scolaires dans lesquelles les élèves reproduisent souvent leurs attitudes naturelles de timidité ou de prolixité sans que les besoins spécifiques soient réellement pris en compte.

➤ *Les compétences de communication*

Lorsque l'objectif de la séance d'AP est identifié par les élèves, l'observation témoigne de leur implication.

Par exemple pour l'objectif « vaincre l'inhibition de l'oral » :

Séance d'expression orale en anglais, 9 élèves de seconde. Les élèves sont répartis en deux groupes ; l'atelier est organisé autour d'un jeu « Taboo ». Les règles du jeu sont expliquées en anglais : un membre de chaque équipe doit à tour de rôle faire découvrir à l'autre groupe un mot, sans avoir recours à une liste de mots qui sont interdits. L'équipe adverse a une minute pour trouver. Les élèves participent de façon dynamique ; certains sont plus à l'aise que d'autres, et leurs camarades n'hésitent pas à les pousser en avant pour faire gagner leur équipe. L'enseignante régule l'enthousiasme de certains, mais encourage et stimule ceux qui restent sur la réserve. Tous s'expriment ainsi plus ou moins. L'objectif est de faire parler tous les élèves, sans inhibition par rapport aux règles de grammaire ou de conjugaison, et les élèves apprécient manifestement l'exercice.

Ou améliorer la confiance en soi :

Séance d'AP théâtre, 20 élèves d'une classe de 2^{nde} avec un enseignant de français. Objectif : travailler les compétences personnelles, la communication orale, la confiance en soi. Les élèves ont préparé la lecture une scène des Diablogues de R. Dubillard. Les élèves la jouent par deux, à tour de rôle. Des correctifs sont apportés sur la diction et sur la maîtrise de l'espace. Les élèves sont confiants et actifs, la dynamique de classe est renforcée

Mais lorsque l'objectif n'est pas différent, aux yeux des élèves, de ceux du cours, leur intérêt pour la séance d'AP est à l'image de leur attitude scolaire générale et l'intérêt de la séance est discutable.

Par exemple, dans ce travail de développement des capacités de compréhension orale :

Séance de compréhension d'un document audio (une chanson), 18 élèves de 2^{nde} avec un professeur d'anglais. Le déroulé s'apparente à celui d'un cours : distribution du vocabulaire de base sur la famille, la chanson évoquant un divorce ; copie du vocabulaire au tableau et sur le cahier ; écoute de la chanson et repérage de certains mots ; deuxième écoute et prise en notes des mots connus ; distribution d'un texte à trous, écoute de la chanson strophe par strophe, pour combler les trous du document ; mise en commun avec arrêt sur les mots difficiles, sur des questions de grammaire. Les élèves, pour la moitié, ne participent pas. Sont-ils concernés ? Certains écrivent, d'autres pas. Le professeur est accaparé par ceux qui participent bien.

➤ *Des situations scolaires nouvelles*

En classe de 1^{ère} apparaissent des situations scolaires nouvelles liées aux épreuves anticipées du baccalauréat. Certains élèves expriment très tôt, et de façon pertinente, leurs craintes.

D'où la mise en place, par exemple, de cet accompagnement personnalisé intitulé « Au secours, je passe un oral ».

Séance d'entraînement à l'oral d'examen, 19 élèves venant de 7 classes de 1^{ère}, avec un enseignant de français. Les élèves travaillent par groupes de quatre : un « passe » l'oral, un joue le rôle de l'examinateur, un celui de secrétaire, un analyse la prestation orale. Le support du travail est une vraie situation scolaire (français, histoire, TPE). L'objectif est d'identifier ce qui peut permettre de passer un oral avec « sérénité et efficacité ». Les élèves qui ont eu à analyser les prestations de leur camarade rendent compte de leurs observations avec beaucoup de sérieux, dans un climat parfait d'écoute de la part de tous ; manifestement, tous prennent la chose au sérieux. S'expriment ensuite ceux qui ont « passé l'oral ». Puis la réflexion devient collective : il s'agit de « récapituler les difficultés rencontrées en regard de compétences à acquérir ». Les élèves expriment des besoins variés, bien identifiés (crainte de tics de parole, du silence qui suit la question posée, interrogation sur les attitudes physiques, recherche de méthode pour développer une réponse, réflexion sur l'organisation de la réponse). D'autres éléments émergent : l'importance majeure des connaissances, donc des révisions pour être confiant et détendu dans un oral ; l'importance moindre de l'organisation de la réponse dans un oral dont on attend une certaine spontanéité, au contraire d'une production écrite. En tout point l'observateur constate une réponse personnalisée aux besoins des élèves, au cours d'un travail effectué et suivi avec un grand sérieux par les élèves.

La préparation des épreuves orales peut prendre un tour plus disciplinaire :

Séance de travail sur la lecture d'un texte littéraire, 15 élèves d'une même classe de 1^{ère} S. La réflexion porte sur un élément de l'oral de l'EAF : « lecture correcte et expressive » du texte sur lequel l'élève est interrogé. Les réponses des élèves figurent au tableau. Le professeur propose qu'un élève lise un extrait du Voyage au bout de la nuit, en l'adressant à un élève de la classe. L'exercice fait découvrir que, pour pouvoir adresser une lecture à quelqu'un, il faut au préalable bien comprendre le texte, de manière à ne pas hésiter. Un deuxième exercice consiste à changer l'effet, par exemple en donnant à la lecture un caractère explicatif. On voit que le fait d'imposer au texte une intention qui lui est étrangère est inopérant. Troisième exercice, on essaie de faire ressentir la peur exprimée dans le texte. Les élèves comprennent que la lecture apparaît comme surjouée, théâtralisée. En essayant de lire le texte plus simplement, on rend compte de l'émotion donnée par le rythme, la manière de prononcer. Le travail mené est très intéressant : les élèves travaillent concrètement, intelligemment, et sont impliqués. C'est un véritable accompagnement, le travail de lecture venant approfondir le rapport au texte.

Mais un support de travail disciplinaire peut développer une compétence qui, elle, est transversale :

Séance de recherches documentaires, 16 élèves d'une classe de 1^{ère}, avec le professeur de français de la classe. La séance se déroule au CDI, les élèves sont en binômes et ont accès aux ressources Internet et documentaires ; la documentaliste peut être sollicitée. Il s'agit de préparer la présentation d'un personnage ou d'une œuvre de fiction, du XVII^e au XIX^e siècle (les élèves ont le choix). La présentation, orale, s'appuiera sur un document écrit et visuel. Le travail n'est pas relié directement à un cours et ne relève pas d'une logique disciplinaire ; il vise l'approfondissement d'une compétence particulière dont le professeur a repéré une maîtrise insuffisante chez certains élèves. Les élèves sont satisfaits, intéressés et motivés.

Le même objectif a été observé dans une classe de 1^{ère} STI2D, accompagnée par trois enseignants dans la préparation d'un diaporama rendant compte d'interviews d'ingénieurs. L'objectif premier est d'éclairer la réflexion sur la poursuite d'études, mais un autre objectif a été poursuivi, concernant l'oral, pour la préparation des entretiens, et un troisième objectif, semblable à celui de l'exemple ci-dessus, a été de fait visé, le commentaire oral d'un support visuel.

➤ *L'oral de travail*

L'AP est un moment privilégié pour pouvoir suivre le travail d'un élève pas à pas, au moment où il se fait. L'enseignant peut ainsi intervenir au plus près des élèves. L'oral de travail est peu exploité en classe, en raison des effectifs. Mais en groupe restreint, cet oral de travail peut être mis en œuvre, au cœur de n'importe quelle discipline ; il permet de savoir comment un élève raisonne, à partir de quoi, dans quel but, avec quelles hypothèses, quelles procédures. Il permet donc de remédier très précisément et de façon personnalisé aux manques d'un élève.

Séance de mathématiques, 15 élèves de 1^{ère} S avec leur enseignant. Le travail porte en surface sur du calcul vectoriel ; l'objectif du professeur est de faire raisonner les élèves à haute voix. Un élève volontaire résout au tableau un calcul pour répondre à la consigne : « Parmi cinq affirmations, lesquelles sont vraies, lesquelles sont fausses ». Le professeur, laissant faire l'élève, lui demande pourquoi il est tenté de reprendre le même raisonnement que celui tenu sur le calcul précédent ; elle lui rappelle régulièrement qu'on ne l'entend plus ; elle le reprend à chaque fois que les mots manquent (remplacés par des gestes, par exemple « je prends ça et ça ») ou sont erronés (mauvaise lecture systématique de « AC » au lieu de « vecteur AC ») ; elle fait justifier l'opération envisagée (que peut-on faire pour éviter les valeurs négatives de chaque côté ?), elle fait préciser l'opposé et l'inverse de 5, elle fait justifier que l'élève ait pu multiplier de chaque côté en gardant l'égalité, elle fait mentionner la relation de Chasles. Le professeur revient sur les calculs proposés et validés et demande pourquoi on n'aurait pas pu faire tel ou tel autre calcul. Une double conclusion est tirée collectivement : dans un calcul vectoriel, il n'y pas une mais des solutions, il y a donc à réfléchir et non simplement à faire ; il faut être capable de dire ce qui a conduit à choisir telle ou telle solution. Tout au long de la séance on voit des élèves écrire un calcul sans raisonner à haute voix, corriger une erreur sous l'impulsion des autres élèves au lieu de raisonner et de discuter, oublier où doit arriver leur démonstration. On comprend donc que la question n'est pas tant de mener à bien les calculs vectoriels proposés que de parfaire l'exactitude d'un raisonnement logique, la précision d'utilisation d'un vocabulaire mathématique, l'écoute, la prise en compte, la discussion d'une solution proposée par un autre élève. La qualité des interactions verbales entre eux, de leur écoute, et des échanges avec le professeur témoigne d'une ambiance confiante et détendue. Les élèves confirment l'efficacité de la séance.

On rejoint là tout ce qui a été écrit dans le point 2.2.6. sur l'explicitation par les élèves, « avec leurs mots ».

2.3.5. La prise de notes

Ce sujet suscite un débat récurrent chez les enseignants comme chez les élèves et constitue un excellent exemple de ce que l'on appelle la « méthodologie ». Les séances consacrées à l'apprentissage de la prise de notes sont globalement critiquées par les élèves, au prétexte qu'ils savent parfaitement utiliser des abréviations (ils le font sans cesse sur leur téléphone portable), et que cet apprentissage se fait tout au long de l'année et dans les cours.

Propos recueillis : Dans un entretien mené avec des élèves de 2^{nde}, 1^{ère}, et terminale, des élèves de 1^{ère} disent leur énervement face à l'activité proposée en AP : *eux, ils ont « prise de notes »*. Ils critiquent le fait que cette activité leur soit imposée, n'arrive pas au bon moment dans l'année, et ne leur soit pas utile. Une élève de 2^{nde} exprime une opinion plus nuancée : elle aussi, elle redoute « *d'avoir prise de notes toute l'année pendant deux heures* », mais voit très bien en quoi cela est utile à l'entrée au lycée. Une élève de terminale intervient dans le débat pour regretter de ne pas avoir eu cette formation dans les deux années précédentes, vues les difficultés qu'elle rencontre cette année dans le suivi des cours de terminale.

Les réactions des élèves témoignent de deux difficultés chez les enseignants :

- la difficulté à expliciter les objectifs de l'apprentissage qu'ils proposent ;
- l'invention inutile de supports d'exercice sans lien avec le quotidien des élèves.

➤ *Qu'est-ce la prise de notes ?*

La prise de notes appartient aux méthodes de travail scolaire à acquérir au lycée : prendre des notes, c'est se projeter vers la réutilisation des cours (pour réviser en vue d'un contrôle, pour passer un examen, ce à quoi les élèves pensent, pour certains, mais c'est aussi se donner les moyens d'utiliser ses notes de cours pour réaliser un travail à la maison, donc pour faire le quotidien du travail scolaire). A ce titre, l'apprentissage de la prise de notes n'est pas isolé d'une réflexion méthodologique de même nature sur l'organisation du travail personnel dans le hors temps scolaire, sur l'apprentissage des leçons, sur la recherche documentaire. Il concerne donc tous les élèves pour un diagnostic de leurs performances à l'entrée en 2^{nde} (inutile de faire passer du temps sur ce domaine aux élèves qui le dominent déjà suffisamment) et tous les enseignants, et non le seul enseignant de français : chaque enseignant a des attentes en matière de restitution de son cours, chaque enseignant est coresponsable de la façon dont un élève réutilise efficacement ou non le cours.

Est-ce une technique ? En ce cas l'apprentissage portera sur les abréviations, la mise en page reproduisant le schéma logique d'un discours, d'un raisonnement, et l'entraînement se fera dans des séances de prise de notes.

Est-ce une attitude scolaire ? En ce cas l'apprentissage visera à faire écouter pour comprendre, à faire noter ce qu'on a compris (et donc à alerter le professeur sur ce qu'on n'a pas pu noter, parce qu'on ne l'a pas compris), à faire noter dans le but de réutiliser. Pour que l'élève garde une trace efficace, donc mobilisable, du propos du professeur, il faut qu'il ait compris. Or, l'élève pense parfois avoir compris alors que ce n'est pas le cas. L'étape de reformulation (à ne pas confondre avec une simple répétition) est essentielle pour permettre à l'enseignant de vérifier. Et l'entraînement se fera tout au long de l'année et au fil des différents cours.

Est-ce un savoir-faire collectif ou la construction d'un outil personnel ? S'agit-il d'apprendre des règles de prise de notes, ou de découvrir ses besoins propres et ses compétences propres, selon qu'on souhaite valoriser la visualisation sur la page, valoriser la rapidité de transcription, valoriser la concentration sur l'écoute et la capacité à résumer, à ne noter que les éléments essentiels ?

Il importe de faire partager aux élèves les objectifs de l'apprentissage qu'on leur propose :

Séance d'apprentissage de la prise de notes, 7 élèves de 2^{nde}, un professeur de lettres qui ne les connaît pas. La première partie de la séance est remarquable quant à la compréhension de ce qu'est l'accompagnement personnalisé. Le professeur commence par faire dire aux élèves ce qu'ils ont déjà fait en AP (avec un enseignant de technologie puis un enseignant de mathématiques, résolution de problème ...). Le professeur fait ensuite réfléchir à l'intérêt de travailler la prise de notes en français ou en histoire (puisque d'autres élèves qu'eux suivent le même travail avec le professeur d'histoire). Ainsi émergent les représentations des élèves : risque de lenteur d'un cours qui serait dicté, importance des mots du professeur qu'il est nécessaire d'adapter pour se les approprier ... En peu de temps une liste d'objectifs, déduits des échanges, apparaît au tableau : on prend des notes pour gagner du temps, écouter et comprendre ce que dit le professeur, trier dans ce qu'il dit, adapter son discours, être concentré, être en activité, être en autonomie). En même temps, le professeur fait remarquer aux élèves leur attitude de l'instant : ils l'écoutent sans prendre de notes. Ils se mettent donc à écrire, et sont interrogés sur le titre qu'ils choisissent et la façon dont ils vont procéder.

Dans cette autre observation, le faible investissement des élèves dans le travail proposé, en dépit des évidentes qualités de sa conception, souligne la nécessité de rendre clair, pour les élèves, l'objectif poursuivi :

Séance d'apprentissage de la prise de notes en 2^{nde}, 25 élèves, avec le professeur de la classe (STI). Le professeur propose pendant huit semaines de visionner des films présentant des grands projets techniques et des « aventures industrielles » sur l'automobile, l'aviation, les trains, etc. Les élèves doivent, durant ces projections, prendre des notes pour identifier les points importants et les retranscrire par écrit. Chaque séance correspond à un niveau de prise de notes (libre, à partir d'une trame imposée, utilisation d'abréviations pour aboutir, à la fin des huit semaines, à l'utilisation d'une carte mentale avec assistance informatique). Mais les élèves sont très passifs, prennent à peine des notes, et se désintéressent de l'exercice.

L'objectif annoncé est d'augmenter la culture scientifique des élèves. L'objectif poursuivi, mais non explicité, est d'apprendre la prise de notes. Aucune personnalisation n'est proposée, il n'y a pas de positionnement initial et d'identification des besoins ; les progrès des élèves au fil des semaines ne sont pas mesurés, ils ont oublié le but poursuivi, et n'ont aucune conscience de pouvoir développer dans ces séances un savoir-faire scolaire nécessaire dans toutes les disciplines.

➤ **Sur quels matériaux s'exercer ?**

Les séances observées ont été réalisées le plus souvent par des enseignants de français. Sans doute sont-ils plus familiarisés que d'autres à la réflexion sur le travail d'écriture, mais la prise de notes concerne tout ce qu'un élève entend, voit, lit, apprend au lycée. Pourquoi travailler sur d'autres matériaux que ceux dont l'élève dispose ? Il a ses classeurs de cours, ses camarades aussi : un exercice de restitution d'un élément de cours convainc rapidement les élèves de l'utilité d'une prise de notes efficace. S'il s'agit de travailler la prise de notes en français ou en histoire, pourquoi travailler sur un autre support que celui du cours suivi par l'élève ?

Séance d'apprentissage de la prise de notes, 13 élèves d'une classe de 1^{ère} ES, le professeur de français est celui de la classe. L'objectif de la séance est de rendre compte fidèlement, clairement, précisément et de façon cohérente de la lecture d'un texte, d'une œuvre, d'un cours. Deux préfaces servent de support à la séance, celle des Misérables, celle des Rougon-Macquart. Deux élèves vont au tableau pour être « secrétaires ». Ils divisent le tableau en deux parties et vont noter pour chaque texte un descriptif guidé par le professeur à partir des suggestions des élèves. Pour l'observateur, la séance dépasse de loin l'apprentissage de la prise de notes. Les connaissances, les concepts, les éléments de compréhension et d'analyse mobilisés relèvent à la fois de la littérature, de l'histoire et des sciences sociales. Mais les élèves, eux, ont bel et bien suivi l'organisation d'une prise de notes en vue d'une utilisation ultérieure (en cours de français, d'histoire ou de sciences sociales).

S'il s'agit d'un cours de SVT, l'enseignant de SVT peut réaliser l'exercice, et les élèves compléteront ce qu'ils maîtrisent déjà de la prise de notes dans les cours de sciences humaines par d'autres techniques et d'autres priorités liées aux sciences exactes.

2.4. Conclusion et préconisations

L'accompagnement personnalisé est au cœur de la réforme avec la question des parcours des élèves. Le rapport des inspections générales de février 2011 soulignait que les enseignants s'étaient emparés de la réforme, avec des interrogations, des inquiétudes, parfois des réticences et qu'il était urgent de les accompagner dans ces transformations. Au début de cette seconde année, les efforts des professeurs se sont poursuivis pour modifier leurs pratiques pédagogiques et accompagner leurs élèves. Dans plusieurs lycées, ils ont consacré du temps à la concertation, réfléchi à des objets pédagogiques communs. Mais les résultats sont très inégaux, les inquiétudes sont toujours présentes, les incompréhensions aussi et les professeurs expriment un sentiment « d'abandon » est encore plus fort.

L'accompagnement personnalisé a souvent été défini « en creux », par ce qu'il n'était pas. L'opposition entre « méthodes » et « contenus disciplinaires » a induit une confusion considérable et persiste dans certains entretiens avec des enseignants. Il n'existe pas de « modèle type » de l'accompagnement personnalisé, mais son efficacité et sa réussite reposent sur deux facteurs clefs :

- la posture du professeur : écouter les élèves, être attentif à leurs besoins, à leurs démarches d'apprentissage, expliciter les objectifs et le vocabulaire, leur laisser du temps pour chercher, faire des erreurs, se saisir de la liberté pédagogique offerte par cette modalité d'enseignement ;
- l'utilisation par le professeur de son indispensable expertise disciplinaire pour développer chez les élèves des compétences transférables à d'autres situations disciplinaires : expliciter ces compétences, les partager avec les autres professeurs.

L'analyse qui précède induit les préconisations suivantes ; elles s'adressent aux enseignants mais aussi et surtout aux inspecteurs qui doivent passer maintenant à un stade plus volontariste et plus précis de leurs conseils et de leur accompagnement des équipes :

Préconisation n°1 : Concevoir l'AP comme une réponse à des besoins identifiés d'élèves grâce à une phase de diagnostic permettant d'identifier les causes essentielles des difficultés ;