

**Intervention d'Anne Vibert, Inspectrice générale des lettres,  
Université d'automne des cadres de l'académie de Montpellier  
(thème : accompagnement à la conduite du changement)  
22 Octobre 2015.**

**Définition de la commande :**

**Thème 5 : Accompagnement personnalisé et différenciation pédagogique**

En prenant en compte l'expérience acquise sur l'accompagnement personnalisé, on cherche à enrichir les pratiques pédagogiques permettant de prendre en compte la diversité des publics de manière équitable et en particulier les publics fragiles. Identifier les mesures permettant de personnaliser les enseignements dans les réformes en cours ; en quoi elles permettront de faire progresser tous les élèves dans le cadre du socle commun et des programmes.

**(EXTRAIT)**

**III. Quelles voies pour l'accompagnement personnalisé et la différenciation pédagogique ?**

Pourquoi réussirions-nous mieux que jusqu'ici à mettre en œuvre la différenciation pédagogique ? Comment pouvons-nous éviter de reproduire des formes d'accompagnement qui ne semblent pas donner de résultats significatifs ? Qu'est-ce qui peut faire bouger les lignes ?  
Quelques éléments de réponse possibles.

**A. Des connaissances qui permettent de mieux accompagner les apprentissages**

**1. Une meilleure connaissance des processus cognitifs qui doivent être mobilisés dans les apprentissages**

Je prendrai l'exemple de la lecture, dont la connaissance a considérablement progressé. Dans cette activité complexe qui met en œuvre un ensemble de connaissances et d'habiletés ou opérations cognitives, ce sont non seulement les opérations cognitives nécessaires au décodage qui sont mieux connues mais également les structures et mécanismes complexes de la compréhension, qui sont décrits dans différents modèles et mettent en jeu des traitements à la fois locaux et plus globaux, ainsi que des procédures de contrôle de cette compréhension. On est donc en mesure tout à la fois d'enseigner la compréhension et d'en pratiquer un enseignement explicite. Cette dimension de la lecture, mieux prise en compte dans les nouveaux programmes, peut désormais faire l'objet d'un accompagnement plus efficace.

Je pourrais faire un développement similaire à propos de l'écriture. Ou encore de l'orthographe, sur laquelle de nombreuses recherches ont porté, à la fois pour mieux décrire le système orthographique du français et mieux identifier les zones de difficulté. On peut ainsi mieux comprendre pourquoi les jeunes élèves n'ont pas trop de difficulté à marquer le pluriel du nom et pas celui du verbe. Dans un cas, ils se représentent bien l'opposition entre une chose et plusieurs choses et la variation du nom apparaît comme le prolongement adapté d'une expérience humaine. En revanche, il est difficile de se représenter ce que pourrait être une action plurielle. Le pluriel du verbe, comme celui de l'adjectif, n'est pas en relation directe avec les objets du monde. Il relève d'un phénomène purement linguistique qui met un élément sous la dépendance d'un autre. Pratiquer l'accord est ainsi une activité abstraite de haut niveau, coûteuse d'un point de vue cognitif.

On pourrait évoquer sans doute beaucoup d'autres exemples, en particulier en mathématiques ou en sciences.

**2. Une meilleure connaissance des processus d'apprentissages eux-mêmes et de ce qui peut leur fait obstacle**

Je n'ai pas les connaissances et une vue d'ensemble suffisantes pour décrire précisément les apports de la recherche sur les apprentissages mais il me semble qu'on est capable de mieux définir les conditions les plus favorables aux apprentissages et, inversement, ce qui leur fait obstacle.

Je citerai de nouveau l'ouvrage d'Elisabeth Bautier et Patrick Rayou sur *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires* qui montre que les difficultés d'apprentissage des élèves de milieux populaires sont dues à un certain nombre de malentendus sociocognitifs et socioculturels qui se construisent le plus souvent à l'insu des enseignants. Les difficultés de ces élèves ne proviennent pas d'un faible investissement de leur part dans les tâches scolaires ou d'incapacités cognitives mais s'expliquent par le fait qu'ils ne parviennent pas à percevoir les enjeux cognitifs des tâches à effectuer.

Reprenons l'exemple de la lecture. Les études menées sur les élèves en grande difficulté de lecture montrent à quel point ceux-ci se méprennent sur les attentes de l'école, sur la nature des tâches de lecture, sur les procédures requises et sur l'activité intellectuelle à mobiliser pour y faire face.

Dès l'école primaire, lire, pour bien des élèves, c'est répondre à des questions. Ils ne perçoivent pas le sens de l'activité de lecture, réduite à une tâche scolaire et une activité de prélèvement d'informations sollicitée par un questionnaire proposé a posteriori. Les observations recueillies dans les classes de collège ont permis de voir que beaucoup d'élèves commencent à répondre aux questions sans avoir pris le temps de lire le texte et que leur lecture est souvent réduite à un repérage thématique et à la localisation des informations utiles pour répondre au questionnaire. A la fin de l'exercice, ils sont nombreux à n'avoir jamais lu le texte dans son intégralité. De plus, avant ces questions, il leur est parfois demandé si des mots sont inconnus, ce qui les conforte dans l'idée que comprendre un texte, c'est comprendre des mots (de ce fait, ils pensent que si on ignore des mots, on ne peut pas comprendre). Les élèves en grande difficulté de lecture pensent souvent en effet qu'il suffit de décoder les mots d'un texte pour le comprendre. La plupart du temps, ils mettent en œuvre des procédures inadéquates : lecture mot à mot, phrases traitées comme des segments isolés.

On retrouve ces malentendus cognitifs avec l'écriture. E. Bautier et P. Raou observent que dans les filières où les élèves sont dans l'évitement des situations d'écriture longue et élaborative, souvent au profit de supports de travail de type « fiche à compléter », écrire, pour eux, c'est dire et communiquer, non penser avec la parole. Les élèves interprètent les consignes d'écriture comme des questions auxquelles ils doivent répondre successivement et non comme des suggestions de réflexion facilitant l'écriture ; de fait, ils répondent spontanément et testent dans le registre essentiellement pragmatique lié à leurs expériences sans parvenir à effectuer ce travail de « tissage » des savoirs, de secondarisation, de recontextualisation, qui leur permettrait d'utiliser une écriture impersonnelle et d'entrer dans une activité intellectuelle.

Pour les auteurs, la manière de conduire les apprentissages apparaît donc essentielle pour mieux comprendre les processus par lesquels naissent les malentendus et à travers lesquels les inégalités se construisent. Ce qui suppose que la formation des enseignants prenne en compte la question des apprentissages.

Dans d'autres recherches, les entretiens avec les élèves ont permis de mieux comprendre les cheminements des élèves dans leurs apprentissages, en sciences, en mathématiques ou en orthographe avec les entretiens métagraphiques. On y reviendra en réfléchissant au contenu possible de l'AP car la connaissance des conceptions des élèves, si elle a fait progresser la recherche, est aussi un point d'appui pour l'enseignant qui veut accompagner ses élèves dans leurs apprentissages.

### **3. L'importance de l'enseignement des stratégies et plus largement de la métacognition**

Toujours en ce qui concerne les apprentissages, il faut souligner l'importance de l'enseignement des stratégies et plus largement de la métacognition. Les évaluations internationales comme PISA montrent que les élèves qui ont des stratégies pour comprendre sont les plus performants et plus généralement, la recherche a pu montrer les effets positifs de l'enseignement de la métacognition.

Un des meilleurs prédicateurs de la réussite scolaire est justement la capacité de l'élève à réfléchir sur ses connaissances et à comprendre les raisonnements qu'il engage pour utiliser et construire de

nouvelles connaissances. Il faut donc rendre les élèves conscients des stratégies d'apprentissages qu'ils mettent en œuvre pour apprendre et comprendre.

La métacognition est d'ailleurs prise en compte dans le domaine 2 du socle et également dans les nouveaux programmes.

Pour penser l'AP, il nous faut donc prendre appui sur ces connaissances concernant les apprentissages.

### **B. Des programmes qui ont été écrits dans la perspective de réaliser le socle**

- qui fixent des attendus par cycle
- qui prennent en compte, dans la colonne « situation, activités et outils pour l'élève », les apprentissages des élèves
- qui fournissent également de nombreuses pistes de différenciation pédagogique (ex. pour la lecture : apprendre à comprendre peut se faire à partir de l'oral pour permettre à tous les élèves de participer aux activités de compréhension).

### **C. L'accompagnement personnalisé, une question de posture, plus que de dispositif**

Rapport 2012 sur la réforme du lycée : 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.

A terme, il ne devrait même pas être nécessaire d'identifier des plages horaires d'accompagnement personnalisé s'il y a changement de posture du professeur. Dans l'immédiat, il s'agit aussi d'éviter que l'AP constitue des moments spécifiques à côté du temps « ordinaire » d'enseignement qui resterait inchangé : les enseignants chercheraient à agir différemment, dans une relation d'aide, avec quelques élèves en difficulté, sans croire pour autant qu'il faille également repenser leur pratique ordinaire de la classe, avec l'effet de mettre en place deux pédagogies parallèles. C'est donc bien aussi le cœur de la classe qu'il faut viser.

En quoi pourrait consister ce changement de posture ?

Les propos qui suivent sont loin d'être des révélations et sont même pour certains des banalités. Mais la question reste encore largement celle de la traduction en acte de ces principes dans l'enseignement.

- Il s'agit d'abord de faire exister l'élève comme personne, qu'il n'y ait plus d'élèves « transparents » et de considérer chaque élève comme digne d'intérêt et non comme déficitaire par rapport à un niveau supposé. Il s'agit aussi d'accepter l'hétérogénéité comme un donné et d'en finir avec le fantasme d'une classe homogène.
- Pour cela, s'appuyer sur les acquis des élèves (c'est aussi le sens de la notion de parcours et d'un programme de cycle) plutôt que de pointer des lacunes et partir de ce qu'ils savent déjà, faire émerger ce qui est déjà là : « les connaissances avérées ou supposées des élèves, leurs vues partielles ou partiales et leurs représentations plus ou moins exactes constituent des points d'ancrage indispensables pour la construction d'un nouveau savoir qui résulte de la transformation de savoirs antérieurs. » (*Enseigner le français à tous les élèves. Réponses aux difficultés du collège*, p. 38) Ainsi, la compréhension et l'interprétation d'un texte ou d'une œuvre partira des traces de la réception de ce texte ou de cette œuvre dans des carnets de lecture, sur papier ou électroniques, au lieu de préconstruire un itinéraire de lecture qui ne prend pas en compte la réception personnelle des élèves.
- En ce qui concerne le diagnostic, dont l'importance est accrue si on veut pouvoir répondre aux besoins des élèves, il s'agit moins de faire apparaître un niveau, qui n'apprendra pas grand-chose, que le degré d'appropriation des compétences. Il s'agit de savoir ce que les élèves savent faire et ce qui leur reste à apprendre. Un diagnostic fondé sur une évaluation gagnera à être complété par un entretien qui, seul, peut permettre de l'affiner. Ainsi, en lecture, il s'agira de voir si une absence de compréhension en lecture est due à des problèmes de décodage, de fluidité insuffisante ou de compréhension. Les réponses ne seront évidemment pas les mêmes en fonction du profil de l'élève.

- De manière générale, importance de l'écoute des élèves, aussi bien dans le diagnostic initial que tout au long des apprentissages, pour verbaliser ses procédures et ses questionnements, rendre compte et expliciter une démarche ou un raisonnement.
- Ce qui suppose de faire de l'erreur non une faute ou un manquement, mais le signe d'un tâtonnement ou de doutes qui doivent être explicités et de connaissances ne construction. Les entretiens métagraphiques sont ainsi particulièrement féconds pour comprendre que les erreurs orthographiques peuvent être le reflet de la manière d'expliquer les phénomènes à un moment donné et de voir quelles conceptions peuvent faire obstacle aux apprentissages. Importance de faire verbaliser les raisonnements pour pouvoir apporter ensuite les réponses appropriées.
- Plus largement, dire qu'apprendre, ça s'apprend : faire formuler les difficultés rencontrées, faire dire ce dont l'élève a besoin.
- Explicitation aussi de comment on s'y prend pour faire et de comment on fait pour apprendre. Pas au sens de la démarche très systématique de l'enseignement explicite mais avec le souci de ne pas rester dans l'implicite, d'apporter le plus de clarté possible aux apprentissages et de lever autant que faire se peut les malentendus cognitifs.
- Il s'agit également par là de donner confiance, confiance sans laquelle il ne peut y avoir d'accompagnement.
- Dernière ensemble qui concerne l'explicitation de ce qui est attendu, pas seulement en termes de tâches et d'activités, mais aussi de sens : quels apprentissages pour quelle finalité ?

Si cette posture favorable à l'accompagnement personnalisé déborde la question des dispositifs, elle a également et prioritairement toute sa place dans les séances consacrées spécifiquement à l'AP. Et je vais pour finir essayer d'envisager ce qui pourrait faire que dans l'AP tel qu'il est prévu dans la réforme du collège, on fasse cours autrement que dans les autres séances.

#### **D. L'AP dans la réforme du collège : que signifie faire cours autrement ?**

Circulaire du 30 juin 2015 : Enseignements au collège - Organisation

##### *3. L'accompagnement personnalisé*

*L'accompagnement personnalisé concerne les élèves de tous les niveaux. Tenant compte des spécificités et des besoins de chaque élève, il est construit **à partir du bilan préalable de ses besoins**. Tous les élèves d'un même niveau de classe bénéficient du même nombre d'heures d'accompagnement personnalisé.*

*Toutes les disciplines d'enseignement peuvent contribuer à l'accompagnement personnalisé. Il est destiné à **soutenir la capacité des élèves à apprendre et à progresser**, notamment dans leur travail personnel, à **améliorer leurs compétences et à contribuer à la construction de leur autonomie intellectuelle**. Les professeurs documentalistes et les conseillers principaux d'éducation, dans leurs champs de compétences respectifs, ont vocation à apporter leur expertise dans sa conception et à participer à sa mise en œuvre.*

*L'accompagnement personnalisé **prend des formes variées** : approfondissement ou renforcement, développement des méthodes et outils pour apprendre, soutien, entraînement, remise à niveau. Quelles que soient les formes retenues, il repose sur les programmes d'enseignement, dans l'objectif de la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, **notamment le domaine 2 « les méthodes et outils pour apprendre »**.*

*En classe de sixième, les 3 heures d'accompagnement personnalisé ont pour objectif de faciliter la transition entre l'école et le collège, **en rendant explicites les attendus du travail scolaire** dans les différentes disciplines enseignées au collège et en conduisant tous les élèves à les maîtriser. On cherchera notamment à **faire acquérir plus explicitement les méthodes nécessaires aux apprentissages** : en lien avec les attendus des différentes disciplines, apprendre une leçon, faire des révisions, comprendre et rédiger un texte écrit, effectuer une recherche documentaire, organiser son travail personnel, etc.*

*Au cycle 4, les élèves bénéficient d'une heure à deux heures hebdomadaires d'accompagnement personnalisé. Il favorise, en classe de troisième, la construction de l'autonomie, dans la perspective de la poursuite d'études au lycée.*

*Les élèves peuvent être regroupés en fonction de leurs besoins, au sein de groupes dont la composition peut varier durant l'année. Des heures professeurs sont mobilisées pour la prise en charge des groupes.*

Les séances d'AP pourraient être le lieu privilégié :

- de la verbalisation des démarches et des raisonnements, du retour sur les erreurs et des entretiens d'explicitation, ce qui serait une façon aussi d'instaurer un autre rapport au temps et de faire place à la parole de chacun.

- ce faisant, elles sont aussi le lieu privilégié de la métacognition où on pourrait travailler les stratégies de compréhension, en particulier celles des documents utilisés dans les différentes disciplines.

- plus largement, l'AP doit permettre de travailler sur les compétences transversales, par exemple comprendre et s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit. De même pour le langage mathématique ou « Se repérer dans le temps ». Pour ce qui est de la langue française et des compétences langagières, en effet, j'ai déjà eu l'occasion de dire que les 4 heures ou 4 heures 30 de français ne sauraient suffire pour donner aux élèves les compétences de littératie étendue qui sont l'objectif du socle. Il y faut la contribution de toutes les disciplines. On peut ainsi penser que l'AP pourrait être le lieu pour prendre le temps de faire écrire les élèves et de leur faire rédiger et travailler en particulier les écrits spécifiques à chaque discipline. On peut aussi penser que l'AP pourrait être un temps consacré à la lecture silencieuse, sur une durée suffisamment importante pour entraîner les élèves qui ne lisent pas en dehors de l'école, sans préjudice pour les autres qui ne perdraient pas non plus leur temps à lire.

- l'AP peut être également le lieu des entraînements et du travail personnel qui pourrait ainsi être véritablement accompagné

- du point de vue des modalités de travail, l'AP pourrait être le lieu privilégié du travail en groupe et du développement de la démarche coopérative ; il est souhaitable en effet que ce moment échappe à la domination actuelle du cours dialogué qui exclut une grande partie des élèves de la parole et n'est le plus souvent qu'un faux dialogue, les quelques élèves qui jouent le jeu apportant à l'enseignant les réponses attendues. Trouver le temps d'aborder les élèves autrement que dans un face à face professeur seul / groupe classe (sortir du cours dialogué) pour faire évoluer les représentations des uns et des autres.

- ces modalités de travail en groupe pourraient s'y combiner avec la démarche de projet et associer plusieurs disciplines, notamment en 6<sup>e</sup> où il n'y a pas d'EPI. Il faudrait bien sûr que les compétences travaillées soient clairement identifiées

Je n'ai pas fait de place spécifique au numérique dans cette réflexion sur l'AP tant il est évident, pour moi, que le numérique n'est pas une réponse en soit mais qu'il peut être partout, dans toutes les modalités de travail et les approches évoquées. Et il faudrait évidemment faire de l'

ENT un outil fondamental de collaboration, d'échanges entre les professeurs, ainsi qu'un outil de suivi des élèves.

Je ne conclurai pas, puisque justement ces quelques propositions ne sont que l'esquisse d'une réflexion et que l'AP du collège reste à construire.