

**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.

Précaution liminaire : lorsque mon collègue Xavier Sorbe m'a demandé d'intervenir dans le cadre de ce séminaire, j'ai bien spécifié que je n'étais pas une spécialiste du thème qui m'était soumis. Le domaine que je crois connaître un peu mieux est celui de la didactique du français alors que la question relèverait plutôt des sciences de l'éducation. Je me suis néanmoins risquée à l'exercice et je sollicite votre indulgence pour un propos qui se veut plus le point de départ d'une réflexion qu'une contribution achevée. Certaines de mes lectures sont encore bien fraîches et manquent sans doute d'un peu de recul. Mais du moins ont-elles été l'occasion de m'arrêter sur des termes qu'on emploie sans prendre toujours le temps de les interroger. Vous ne vous étonnez pas en outre si je choisis mes exemples de préférence dans le champ disciplinaire qui m'est le plus familier, celui des compétences langagières et linguistiques, mais qui a l'avantage d'être par nature transversal, comptant sur vous pour compléter ces exemples dans d'autres domaines.

Je commencerai donc par une réflexion sur les notions elles-mêmes – accompagnement, personnalisation, différenciation pédagogique – en me demandant ce qu'implique le choix de ces mots.

Je me pencherai ensuite sur les expériences déjà conduites dans ce domaine, afin de voir quels enseignements on peut en tirer.

Et je finirai en m'interrogeant sur les voies que peuvent prendre aujourd'hui l'accompagnement personnalisé et la différenciation pédagogique.

I. Généalogie et explicitation des notions

Dans un premier temps, il m'a paru nécessaire, pour prendre un peu de recul, à la fois de resituer l'apparition de ces notions dans notre système éducatif et de réfléchir sur leur définition : l'origine comme leur sens peut en effet expliquer certaines des difficultés que nous rencontrons lorsque nous voulons les traduire concrètement. D'autant qu'en faisant varier les appellations (aide individualisée, aide personnalisée, accompagnement personnalisé, accompagnement éducatif...), notre institution n'a pas aidé à clarifier les termes.

1. Accompagnement

J'ai voulu d'abord m'interroger sur le mot « accompagnement » qu'on trouve aujourd'hui partout : dans le champ de la santé et du travail social, de la formation et désormais dans celui de l'éducation nationale. Il y a peu de domaines où on n'accompagne pas aujourd'hui, qu'il s'agisse d'insertion professionnelle et sociale, de création d'entreprise de projet artistique, ou encore de fin de vie. Mais

le terme concerne tout particulièrement la formation professionnelle : voir *Accompagner. Un agir professionnel*, Evelyne Charlier ; Sandrine Biémar (dir.), de Boeck 2012 p. 12 : « L'objet même de ce livre, l'accompagnement, a déjà fait couler beaucoup d'encre. Il est à observer que dans un contexte de formation tout au long de la vie, cette démarche prend une place de choix, notamment dans les dispositifs de formation pour adultes. »¹

La place prise par la notion ne peut donc manquer d'interroger. Je ne prétendrai pas le faire pour tous les domaines et m'en tiendrai à celui de la formation. Je renvoie à la lecture des deux articles de la revue *Recherche et formation* disponibles en ligne, sur lesquels je me suis plus particulièrement appuyée :

Education et formation, L'accompagnement dans la formation », n° 62, 2009

- Pascal Roquet, « L'émergence de l'accompagnement. Une nouvelle dimension de la formation »
- Maëva Paul, « Autour du mot Accompagnement »

Il s'agit aussi, ce faisant, de réfléchir aux possibles implications du passage de la notion de la formation professionnelle des adultes à celui des élèves.

Quelques mots, rapidement, pour situer l'émergence de la notion :

- Emergence de l'accompagnement dans la formation professionnelle des adultes

En formation, selon Pascal Roquet, un contexte particulier a favorisé l'émergence des pratiques d'accompagnement au début des années quatre-vingt-dix : l'arrivée massive des stagiaires demandeurs d'emplois, peu qualifiés, en situation d'échec social et professionnel.

Plus généralement, la formation professionnelle continue, instituée par la loi du 16 juillet 1971, s'est développée sur des principes d'individualisation qui se sont progressivement imposés dans les contenus de formation (atelier pédagogique personnalisé, formation ouverte et à distance). Les activités d'accompagnement se sont déployées dans des pratiques pédagogiques non transmissives, centrées sur l'individu et orientées vers le développement personnel.

Il s'agit non pas de diriger l'individu dans son parcours formation-emploi mais de le soutenir, l'aider à atteindre son but et de mieux l'intégrer dans un cheminement social et professionnel.

L'accompagnement concernait déjà la formation professionnelle des enseignants sous la forme du tutorat. Il prend désormais d'autres formes (comme l'accompagnement d'équipes) et peut concerner également tous les personnels. Nous sommes d'ailleurs aujourd'hui dans un dispositif d'accompagnement des équipes à la conduite du changement et à la préparation de la mise en œuvre de la réforme du collège

Dans l'éducation, on est passé du soutien scolaire à l'aide aux devoirs puis à l'accompagnement à la scolarité, en donnant la primauté au processus sur le contenu. Les *Cahiers pédagogiques* titrent, dans leur numéro 393 d'avril 2001 : « Accompagner, une idée neuve en éducation ». Le dossier reste en grande partie consacré à l'accompagnement des formateurs, des enseignants et des établissements, et encore assez peu à celui des élèves, et l'éditorial relie l'accompagnement à l'introduction, dans les 20 années qui précèdent, de la problématique du projet d'établissement et du projet personnel de formation qui « a eu pour conséquence la prise en compte de l'histoire du sujet, non seulement dans sa projection dans l'avenir mais au sein de l'acte de formation » : « La nouvelle problématique à laquelle les enseignants, les formateurs, les chercheurs sont confrontés aujourd'hui est de rechercher les modalités d'articulation entre les temps courts, ceux de la classe, des programmes, des stages, et les temps longs qui sont ceux du développement »². En ce qui concerne les élèves, le rapport sur

¹ Quatrième de couverture : Cet ouvrage entend dégager « l'essence de la professionnalité des accompagnateurs et du processus d'accompagnement. » Il propose « des récits de pratiques d'accompagnement d'étudiants, de formateurs, de conseillers pédagogiques, de directions d'établissements scolaires. »

² Et l'éditorial ajoute : « L'échec de l'orientation scolaire et professionnelle est souvent dû à l'incapacité des individus à mettre en place des conduites de gestion de temps qui articulent l'organisation du futur et l'organisation du passé. La plupart des sujets en difficulté ne peuvent de ce fait accéder à un minimum d'autonomie et de cohérence. Ils vivent soit dans la dépendance de leur passé, soit en référence à un futur sur lequel ils ne peuvent imaginer avoir la moindre influence. Les accompagner, c'est leur permettre d'imaginer un devenir d'eux-mêmes, corollairement un devenir d'autrui ».

l'Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée observe que :

« chronologiquement, les termes « soutien » et « aide » apparaissent avant « accompagnement ». Ce dernier terme, depuis longtemps en usage dans les univers de l'action sociale, de la santé, de l'emploi, a pénétré le monde scolaire par la voie du périscolaire. Il désigne ainsi des actions entreprises par les partenaires de l'école, notamment dans le cadre de la « Charte d'accompagnement scolaire » dès 1991 puis de la « Charte de l'accompagnement à la scolarité » (2001) ou du « contrat local d'accompagnement à la scolarité » (1997, 2002). Il est repris pour désigner des actions éducatives, à la frontière du périscolaire et du scolaire, dans le dispositif de « l'accompagnement éducatif » (2007). Enfin, le terme devient totalement interne à la sphère scolaire lorsque la réforme de la voie professionnelle introduit « l'accompagnement personnalisé » (2009). Le terme « accompagnement » devient aujourd'hui prédominant, du moins dans la désignation des dispositifs de l'enseignement secondaire. Il est associé à « éducatif » dans l'accompagnement éducatif et à « personnalisé » dans la réforme des lycées professionnels et généraux, ce qui pourrait suggérer deux types d'actions différentes. »³

- **Eléments d'explication**

Pascal Roquet analyse cette émergence de l'accompagnement dans la formation et ce changement de perspective comme l'effet d'une dérégulation des cadres sociaux et institutionnels et du développement de l'individualité

La conception de l'individu dans la société s'est transformée et a permis de développer des pratiques diversifiées de l'accompagnement.

Dans le domaine de la formation, l'accompagnement s'est surtout développé dans un cadre d'individualisation des rapports sociaux, et les relations salariales sont fondées désormais sur la mobilité, l'évaluation des compétences individuelles et la flexibilité au travail. On renvoie à l'individu la responsabilité de construire et de développer son « portefeuille » de compétences. La formation accompagne ce mouvement en désignant l'individu comme être responsable de sa formation et de sa carrière.

Plus généralement selon Pascal Roquet, l'accompagnement s'installe dans une pratique de la prise de responsabilité et de l'expérience de l'autonomisation, cela dans une crise généralisée des identités sociales et professionnelles. Comme nous le dit également le sociologue Alain Ehrenberg :

« la modernité démocratique [...] a fait de nous des hommes sans guide, nous a peu à peu placés dans la situation d'avoir à juger par nous-mêmes et à construire nos propres repères. Nous sommes devenus de purs individus, au sens où aucune loi morale ni aucune tradition ne nous indiquent du dehors qui nous devons être et comment nous devons nous conduire. [...]

Le droit de choisir sa vie et l'injonction à devenir soi-même placent l'individualité dans un mouvement permanent. [...]

Au lieu que la personne soit *agie* par un ordre extérieur (ou une conformité à une loi), il lui faut prendre appui sur ses ressorts internes, recourir à ses compétences mentales. Les notions de projet, de motivation, de communication sont aujourd'hui des normes. Elles sont entrées dans les mœurs, elles sont devenues une habitude à laquelle, du haut en bas de la hiérarchie sociale, nous avons appris à nous adapter plus ou moins bien. Les acteurs publics et privés s'appuient sur ces notions ; on en use autant dans la gestion des entreprises que dans les politiques de réinsertion. [...]

La mesure de l'individu idéal est moins la docilité que l'initiative. »

(*La fatigue d'être soi*, p. 15-16).

C'est pourquoi l'identité d'individu est à reconstruire en permanence dans toutes les sphères d'activités, notamment lorsqu'il rencontre des obstacles tout au long de sa vie, entièrement orientée vers l'individualité. L'autonomie devient, simultanément, le droit et le devoir de la personne. Contraint

³ Rapport IGEN n° 2010-114 d'octobre 2010 : V. Bouysse, G. Desbuissons, J. Vogler, *Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée*.

par cette injonction d'autonomie, l'individu doit en permanence légitimer ses choix de vie, se différencier de l'autre, ou encore marquer sa différence et développer une mobilité personnelle, sociale et professionnelle.

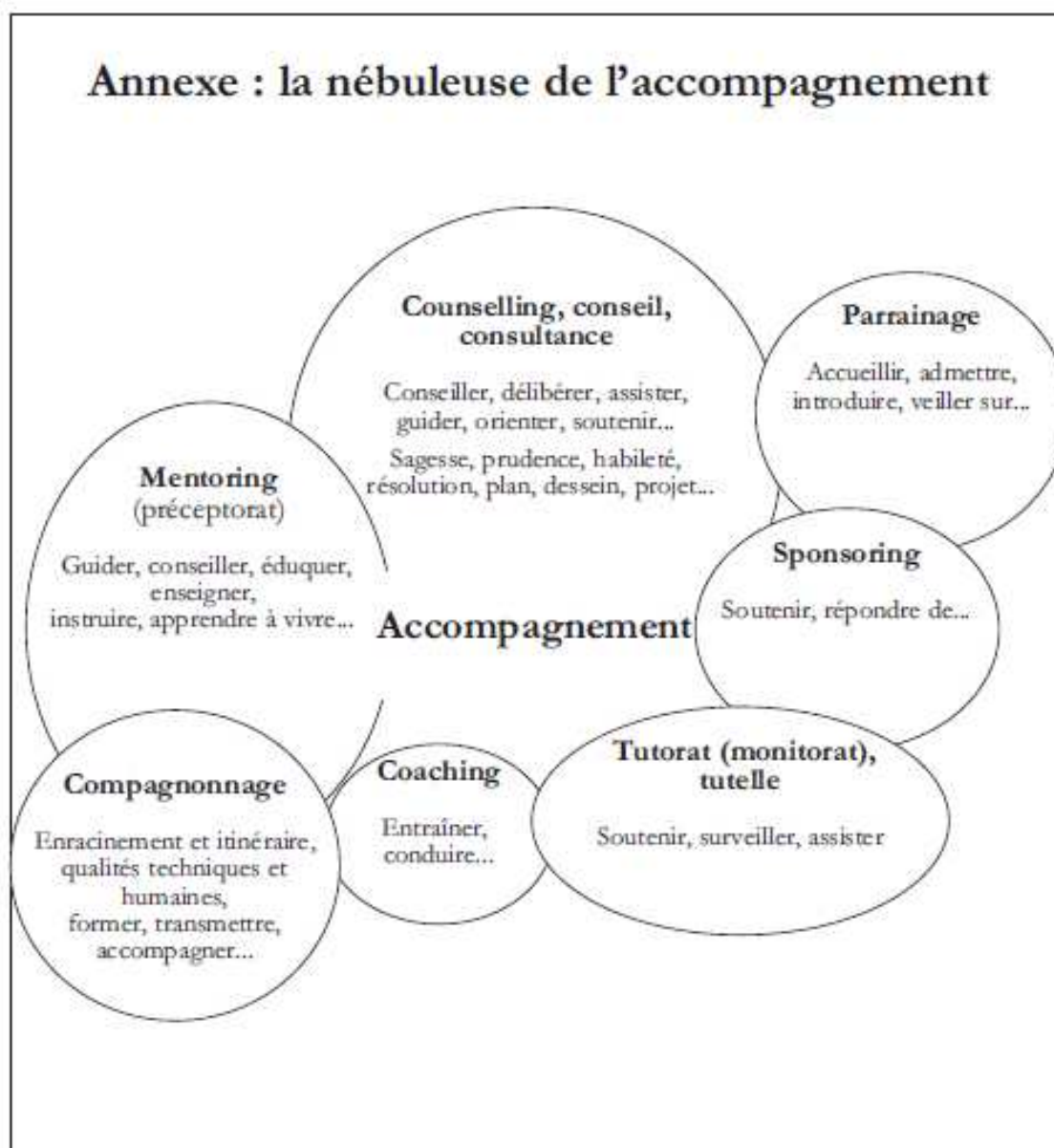
Ce contexte social, qui favorise l'individualité, encourage les démarches d'accompagnement : livré à lui-même, responsable de sa destinée, l'individu se trouve en nécessité de recourir à des relations de conseil, d'aide toujours prodiguées sous des formes variées. C'est pourquoi l'accompagnement devient un incontournable des pratiques de formation et, plus largement, des pratiques relationnelles.

Penchons-nous maintenant plus précisément sur la notion et ce qu'elle implique

- Principes de l'accompagnement

Maëva Paul, « Autour d'un mot. Accompagnement », *Recherche et formation*, 62/2009

Les travaux sur l'accompagnement commencent à la fin des années quatre-vingt-dix, au moment où ce récent « mode d'aide » monte en puissance.



Dans des travaux menés précédemment (Paul, 2004), elle a inventorié les pratiques se déclarant relever de l'accompagnement et décrit la « nébuleuse » de l'accompagnement où *counselling*, *coaching*, *sponsoring*, *mentoring* coexistent avec *tutorat*, *conseil* ou *consultance*, *parrainage* ou encore

compagnonnage. Toutes ces formes ne sont pas représentées dans le monde de l'éducation : certaines y sont anciennes, comme le tutorat, d'autres d'apparition récente comme le *coaching*. Voir Gaëtan Gabriel, *Coaching scolaire. Augmenter le potentiel des élèves en difficulté*, De Boeck, 2011. Le terme *coaching* a été introduit par Perrenoud en formation initiale, avec son sens premier d'entraînement, pour suggérer une posture nouvelle : celle de la réflexivité, mais qui peut aussi donner lieu à des formes à caractère commercial, dans l'optique notamment de la préparation aux examens. Pour Maëva Paul, il y a bien effectivement **une structure identique et constitutive de toutes les formes d'accompagnement** inscrite dans la sémantique même du verbe accompagner, *ac-cum-pagnis, ac (vers), cum (avec), pagnis (pain)*⁴, dotant l'accompagnement d'une double dimension de relation et de cheminement. Ainsi la **définition minimale de toute forme d'accompagnement** est : être *avec* et aller *vers*, sur la base d'une valeur symbolique, celle du **partage**.. Le partage dit aussi une **redistribution des places** et cette signification prend sens dans la conception de l'accompagnement comme **entretien où s'exerce une « parole partagée », autrement dit un dialogue**, ce qui suppose de nouveau l'instauration d'un type de relation qui le permette.

La définition du verbe *accompagner* confirme cette organisation du sens, *se joindre à quelqu'un* (dimension relationnelle), *pour aller où il va* (dimension temporelle et opérationnelle), *en même temps que lui* : à son rythme, à sa mesure, à sa portée. Tel est le principe de base : l'action se règle à partir de l'autre, de ce qu'il est, de là où il en est.

Le terme accompagnement renvoie ainsi à **quatre idées**.

1. Tout d'abord, il renvoie à celle de **secondarité** : celui qui accompagne est second, c'est-à-dire « suivant » (et non « suiveur »). S'il n'a pas la primauté, il n'est pour autant pas accessoire puisqu'il n'y aurait accompagnement sans ce binôme initial. Sa fonction est de soutenir au sens de valoriser celui qui est accompagné.
2. Le terme d'accompagnement renvoie ensuite à l'idée de **cheminement** incluant un temps d'élaboration et des étapes qui composent la « mise en chemin ».
3. En trois, vient l'idée d'un **effet d'ensemble** : quelle que soit la dissymétrie relationnelle, l'action vise à impliquer les deux éléments à tous les stades de ce cheminement.
4. Enfin, c'est l'idée de **transition**, liée à une circonstance, une actualité, un événement, une situation qui vient dire que tout accompagnement est temporaire : il a un début, un développement et une fin. Dans cette organisation, la dimension relationnelle est première. La dimension opérationnelle lui est subordonnée⁵.

Toutes les formes d'accompagnement construisent une dimension relationnelle plus égalitaire là où prévalait exclusivement l'asymétrie d'une relation d'ancien à novice, de maître à disciple ou élève. D'une manière générale, on tend à l'extension :

- d'une conception de la relation pensée en termes de liens interpersonnels à une relation visant la coopération,
- d'une posture d'empathie à une posture réflexive.

On peut dire encore, toujours selon Maëva Paul, que l'accompagnement accorde la primauté à la construction du sens des actions par les sujets-acteurs eux-mêmes, renverse l'articulation théorie-pratique, valorise le processus sur le contenu (au risque d'un dévoiement méthodologique) et privilégie l'action. **La logique d'expertise centrée sur l'action du professionnel fait place à une logique d'autonomisation centrée sur la personne.**

« Toutes ces formes d'accompagnement tendent à se définir comme pratiques intégratives dans laquelle un professionnel essaie d'être au plus près de la personne dans l'exploration d'une situation difficile ou d'une épreuve à franchir, dans les moments de positionnement et d'orientation, de choix et de prise de décision, dans l'évolution d'une situation problématique. Elles participent ainsi d'une

⁴ « compagnon » vient de *cumpainz*, du latin populaire *companio* : qui mange son pain avec.

⁵ Dans *Accompagner. Un agir professionnel*, Evelyne Charlier ; Sandrine Biémar (dir.), de Boeck 2012, les auteurs du livre voient l'accompagnement comme « une manière d'être avec l'Autre » : dans un double processus, « l'accompagnateur pose les conditions pour que l'Autre fasse son chemin et ainsi construit avec lui son chemin ». Ce qui a pour conséquence de nouveaux rapports entre des individus en situation de formation et, plus spécifiquement la valorisation du sujet-acteur et de sa responsabilisation par l'accompagnateur, dans un contexte organisationnel ». Et elles ajoutent : « La dimension relationnelle est donc au cœur de l'accompagnement ».

dynamique de changement à partir d'une nécessité externe (décision, orientation, reconversion...) qui mobilise les instances du sujet (besoins, désirs, craintes...). »

Pour Pascal Roquet : « Fonction, posture, l'accompagnement est à la fois une activité qui prend sa place et sa légitimité dans l'activité du formateur à côté d'activités plus traditionnelles liées à la transmission de savoirs, et une activité qui permet aussi de « faire autrement de la formation », de concevoir la formation comme une médiation entre des connaissances, des apprentissages, des savoirs, et le développement de l'autonomisation, qui relève d'un objectif éducatif. »

Voilà qui est donc à la fois ambitieux et complexe !

Si on prend au sérieux cette exploration de la notion et tout ce qu'elle implique, et si on pense que le terme est porteur de sens, il nous faut interroger son emploi dans la sphère scolaire car son transfert ne va pas de soi.

- Une notion dont le transfert dans l'enseignement ne va pas de soi

Je reviendrai dans la troisième partie sur la définition donnée de l'accompagnement dans la réforme du collège. Mais dans un premier temps, on peut essayer de prendre en compte tout ce qu'implique au départ la notion d'accompagnement.

- À la différence de l'aide, l'accompagnement présuppose une forme de parité de l'accompagnant et de l'accompagné, une relation non hiérarchique. Comment penser cette relation dans le cadre d'une relation enseignant / élève ?
- L'accompagnement valorise la relation et le cheminement : il est au service de l'accompagné, même s'il reste garant, surtout dans la formation initiale, d'un cadre dans lequel s'effectue le chemin.
- L'accompagnement prend appui sur l'autonomie de celui qui est accompagné. Mais pour des élèves, et notamment de jeunes élèves, peut-on parler d'autonomie ? Et pour les plus âgés, cette autonomie n'est-elle pas justement en construction ?
- L'accompagnement doit s'appuyer sur l'adhésion de celui qui est accompagné. Il devrait donc y avoir possibilité de choix, et pour l'accompagnateur, et pour l'accompagné, donc volontariat. Mais on a pu voir qu'au lycée, ce principe de choix n'était pas toujours respecté. Et il n'est guère question qu'il le soit au collège.
- De même, qui définit le but ? L'objectif ? En principe, le projet doit être celui de l'accompagné, donc de l'élève.
- L'accompagnement suppose aussi que celui qui est accompagné ait conscience d'un parcours, d'un cheminement à accomplir car l'accompagnement s'inscrit dans une certaine durée, alors que l'aide est plus ponctuelle. Ce n'est sans doute pas un hasard si le mot « parcours » est également de plus en plus présent à l'école. Et on voit bien que le destin des deux notions est lié comme avec la notion de projet.
- Enfin, on ne peut faire abstraction des conditions de mise en place de cet accompagnement : les conditions de la formation professionnelle des adultes ne sont pas celles de l'enseignement scolaire, à ses différents niveaux.

La question pour nous est donc de savoir quel sens nous voulons donner au mot, jusqu'où nous souhaitons aller pour répondre aux ambitions qu'il porte.

2. Personnalisation

Individualisation et personnalisation : comme accompagnement, il s'agit de deux notions « à contours flous »⁶ : « Les concepts de personnalisation, d'individualisation et de diversification s'emploient souvent indifféremment pour justifier tout type d'enseignement prenant en compte la spécificité de chaque élève » (G. Longhi, *Dictionnaire de l'éducation*, 2009, p. 459)

⁶ Sylvain Connac, *La personnalisation des apprentissages. Agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*, ESF éditeur, 2012

Selon le rapport IGEN n° 2010-114 d'octobre 2010 : V. Bouysse, G. Desbuissons, J. Vogler, *Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée* :

[...] les adjectifs « individualisé » et « personnalisé » [...] apparaissent dans les textes ministériels dès 1975, employés, sans définition, l'un pour l'autre. Puis le terme « individualisé » s'impose, au détriment de « personnalisé ». Ce dernier terme revient à l'ordre du jour en 1998, dans les écoles et les collèges, avec les « programmes personnalisés d'aide et de progrès » et en 2005 avec les « programmes personnalisés de réussite éducative ». Il est aujourd'hui utilisé, de préférence à « individualisé », dans la réforme de l'école (associé à « aide »), celle de la voie professionnelle et celle du lycée général et technologique (associé à accompagnement). Cette évolution suscite une interrogation : veut-on marquer une différence entre les deux termes ou est-ce un simple effet de mode ?

On peut noter aussi que, dans la période récente, « soutien » et « aide » concernent les écoliers et les collégiens (pour lesquels « l'accompagnement » n'est que « éducatif »), alors que « l'accompagnement personnalisé » paraît réservé aux lycéens. Il semble également, d'après les textes récents, que « soutien » et « aide » viseraient les élèves en difficulté, alors que tous les élèves pourraient bénéficier de « l'accompagnement ». Ces variations lexicales sont-elles le signe d'une évolution conceptuelle ? Et laquelle ? »

Aujourd'hui, « individualisé » semble supplanté par « personnalisé ». On peut faire plusieurs hypothèses pour l'expliquer :

- l'**individualisation**, qui consiste à adapter l'action pédagogique aux intérêts, aptitudes, besoins d'un élève, est trop attachée, du fait de son association à « aide », à la difficulté scolaire : voir l'introduction du Livret Repères, *Individualisation*, Centre Alain Savary INRP, 2008
<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/livrets-individualisation/livret-reperes/view>

L'individualisation est de plus en plus présente dans les orientations institutionnelles et dans les préoccupations des enseignants. C'est une démarche qui apparaît aujourd'hui incontournable pour remédier à l'échec scolaire et favoriser la réussite de ceux qui ont le plus de difficultés à apprendre à l'école. C'est en effet essentiellement dans le champ de la remédiation que l'individualisation se développe, du moins dans le système éducatif français.

Objectif du livret : non remettre en cause l'individualisation mais son externalisation dans des dispositifs hors la classe (de fait, les dispositifs d'aide individualisée ont été le plus svt des dispositifs externalisés) :

Dans ce contexte, l'individualisation s'accompagne souvent d'une tendance à l'externalisation du traitement des difficultés scolaires, c'est-à-dire à la mise en place de modalités d'accompagnement individualisé en dehors de la classe.

Mais l'individualisation peut aussi concerner l'ensemble du groupe-classe voire plusieurs classes simultanément, être utilisée comme levier pour faire face à l'hétérogénéité des classe. Cela permet de fournir à chaque élève, quel que soit son niveau, des conditions d'apprentissage appropriées pour développer au maximum ses connaissances et ses compétences.

Ajoutons qu'individualisation peut être associée à individualisme et senti comme risquant d'isoler de plus en plus les élèves dans des tâches individuelles (par exemple le travail en solitaire sur des fiches) qui les privent des bienfaits des interactions sociales, nécessaires pour apprendre.

Individualisation peut aussi renvoyer au modèle du préceptorat, sa forme idéale, inapplicable et incompatible avec un système d'enseignement collectif comme le nôtre. Il porte une contradiction structurelle : comme individualiser en groupe ?⁷

⁷ Blog de Bruno de Vauchelle <http://www.brunodevauchelle.com/blog/?p=719>. « Individualiser vs personnaliser », 29 août 2010. Il dénonce un « écueil qui est en train de « ronger » le monde scolaire : celui de l'impossibilité « essentielle » à s'occuper de « l'individu » liée à la forme scolaire (modèle groupé, permettant une « industrialisation » de l'enseignement, par opposition au préceptorat antique). Avec l'ordinateur, en particulier à l'école, on a vu réapparaître l'idée d'une individualisation dans la relation entre l'enfant et la machine (et donc avec l'apprentissage). Autrement dit le développement de « l'ordinateur individuel » a permis l'apparition dans l'inconscient collectif et

Enfin, « l'individualisation des parcours » est suspectée de possible discrimination et possible tri social (car tous les parcours ne se valent pas).

Le terme n'est pas pour autant banni mais renvoie, comme la différenciation, à des modes des d'organisation pédagogiques permettant la mise en œuvre du processus de personnalisation.

il s'agit d'un mode d'organisation pédagogique dans lequel l'élève travaille de manière individualisée, en fonction de ses acquis et de ses besoins, avec l'aide d'un plan de travail et des consignes lui permettant d'effectuer les tâches scolaires en autonomie, pendant un temps donné, avec si nécessaire des ressources qui lui sont fournies ou qu'il va chercher. L'enseignant intervient en appui, explicite, conseille,...⁸

- le terme « **personnalisation** », lui, est associé, comme l'accompagnement, à la formation pour adultes où « Il s'agit de valoriser l'expérience acquise »⁹ et de construire un parcours de formation à partir de cette expérience. Il est perçu comme plus positif et pouvant concerner tous les élèves, pas seulement ceux qui sont en difficulté.

Cela tient aussi à la notion ou au concept de « personne », plus complexe que celle ou celui d'individu, qui se définit non seulement par sa singularité, mais de manière plus globale par l'ensemble de ses caractéristiques physiques, intellectuelles, affectives, culturelles, relationnelles. Qu'il s'agisse de l'entité juridique, dotée de droits et de devoirs, ou de la personne comme manifestation de l'individu dans la société, la prise en compte de la personne engage un processus beaucoup plus ambitieux, qui suppose d'intégrer la dimension essentiellement relationnelle de la personne humaine, et une approche relationnelle plus ajustée. Il ne saurait être question d'engager ici une discussion sur le concept de « personne », simplement de relever ce qui entre en jeu quand il est question de « personnalisation » dans l'enseignement.

En voici l'expression dans la brochure Repères déjà citée de l'INRP en 2008 :

La personnalisation est considérée comme un processus. Celui-ci recouvre des démarches qui prennent en compte chaque enfant en tant que personne.

Les démarches de personnalisation dans l'école ou hors l'école, mettent en œuvre des situations éducatives qui contribuent à la construction de l'enfant, de l'élève en tant que sujet. Elles visent le développement de sa personnalité et de son identité.

Elles prennent en compte l'expérience, les aptitudes, les manières d'agir, les acquis, les besoins, les aspirations.

Elles contribuent également au développement de l'autonomie de l'enfant pour lui permettre d'apprendre dans des contextes divers avec, entre autres, la capacité à comprendre ce qu'on attend de lui, la capacité à se situer, à identifier et à faire évoluer ses modes de pensée et ses méthodes de travail ainsi que la mise en œuvre de stratégies efficaces.

Il y a en permanence une dynamique de construction et d'ajustements dans une perspective de progression de l'enfant qui apprend. Cette dynamique se développe dans un cadre de référence commun à l'ensemble des enfants.

C'est dans ce cadre que l'enfant se construit en tant que membre d'une collectivité mais aussi en tant que personne distincte des membres de cette communauté.

La personnalisation est en fait au cœur d'un double processus, un processus dit « d'individuation » (accès à une plus grande autonomie, responsabilisation, estime de soi, enrichissement de ses savoirs et de ses compétences, sentiment d'accomplissement personnel) et un processus de socialisation (développement de la coopération et de la solidarité entre les individus).

Vaste programme !

aussi dans les pratiques d'une image forte de la relation privilégiée de l'individu avec la machine. » Mais l'ouvrage *Apprendre avec le numérique*, de F. Amadiou et A. Tricot a mis à mal le mythe de l'adaptation aux élèves grâce au numérique.

⁸ Sylvain Connac, *La personnalisation des apprentissages. Agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*, ESF éditeur, 2012

⁹ Voir INRP, Service de Veille scientifique et technologique, Dossier d'actualité n° 40 – décembre 2008 : « Individualisation et différenciation des apprentissages » par Annie Feyfant (<http://www.inrp.fr/vst>)

Avec l'accompagnement personnalisé, on voit bien en tout cas qu'on a une tension entre une conception de l'apprentissage construite autour de l'élève, du sujet dirait le philosophe ou le sociologue, et une conception de l'apprentissage construite à partir de la vision du groupe. On apprend certes toujours seul, mais dans le cadre d'un groupe qui est la classe.

Enfin, il est un autre aspect de la personnalisation que mentionne le rapport IGEN de 2010 : dans le langage courant, c'est par ce terme qu'on nomme la démarche d'appropriation d'un produit de consommation (on personnalise son ordinateur, son smartphone, par exemple). Si on prend en compte cette dimension, la personnalisation dans le système éducatif pourrait signifier non seulement que l'action éducative doit chercher à s'adapter aux caractéristiques personnelles de chaque élève, mais que celui-ci pourrait avoir un rôle plus actif, en formulant des demandes à l'établissement de formation, en fonction de ses besoins et aspirations (ce qui est cohérent avec la définition de l'accompagnement).

3. Différenciation pédagogique

« Différencier, c'est faire en sorte que chaque élève soit, aussi souvent que possible, placé dans une situation féconde pour lui » (Philippe Perrenoud). Part du constat que, dans une classe, un professeur doit enseigner à des élèves ayant des capacités et des modes d'apprentissages très différents.

La différenciation pédagogique tente de donner une réponse à cette hétérogénéité des classes par des pratiques adaptant à chaque élève les programmes d'études, l'enseignement et le milieu scolaire (alors que la majorité des organisations scolaires rassemble dans une classe un groupe d'élèves ayant à peu près le même âge et en principe les mêmes acquis antérieurs, un an durant, avec un ou plusieurs professeurs, pour assimiler un programme conçu à cette fin et qui représente un palier bien identifié dans le cursus).

C'est durant les années 70, nous rappelle Philippe Perrenoud, que les systèmes scolaires se rendent compte que s'ils ne s'attaquent pas aux inégalités dans le processus même d'enseignement, à ce qui se joue dans la salle de classe, les mesures de démocratisation n'atteindront pas le noyau dur des mécanismes de fabrication de l'échec. Le soutien qui émerge alors comme première mesure proprement pédagogique exprime au moins une prise de conscience fondamentale : on s'aperçoit qu'en dernière instance la lutte contre l'inégalité doit être portée au niveau de l'enseignement même. Le soutien n'ayant pas permis d'éviter le redoublement, on en vint alors à une pédagogie différenciée avec les propositions de Louis Legrand, puis les travaux de Philippe Meirieu et ceux de l'équipe genevoise à laquelle appartient Philippe Perrenoud ou des équipes belges.

Il ne s'agit pas ici de parler de la pédagogie différenciée comme moment de l'histoire des courants pédagogiques et comme système à un moment donné¹⁰. Mais simplement de rappeler que les questions auxquelles elle a essayé de répondre sont toujours les nôtres aujourd'hui.

Une recherche rapide montre d'ailleurs qu'on parle aujourd'hui indifféremment de différenciation pédagogique ou de pédagogie différenciée¹¹. Il est sans doute préférable de parler de différenciation pédagogique à la fois pour éviter de laisser penser qu'il existerait un modèle de pédagogie différenciée et parce que la différenciation peut prendre des formes très diverses, qui ont évolué depuis les années 80-90 en même temps que les référents théoriques.

Ainsi, selon Philippe Perrenoud, quelques-unes des maladies infantiles de la différenciation sont en voie de disparition :

¹⁰ Comme le rappelle Halina Przemysky (La pédagogie différenciée, Hachette, 2004 [1991]), le concept de différenciation pédagogique est né de l'évolution progressive de la reconnaissance de l'élève comme personne. Prise de conscience de la nécessité de différencier l'enseignement réactivée par la création du collège unique : création de toutes sortes de dispositifs (classes de transition, groupes de niveau matière, activités pluri et interdisciplinaires), création des ZEP en 1981, rapport Legrand de 1982 sur la réforme des collèges qui insiste sur l'urgence de la mise en place de la pédagogie différenciée. Puis il y aura les IDD, les parcours diversifiés, les études dirigées, les tutorats, la pédagogie de projet, les classes-relais...

¹¹ Pédagogie différenciée : « ensemble des organisations matérielles et structurelles qui tendent de répondre de manière effective aux besoins d'apprentissage de chaque élève, quelles que soient ses différences avec ses camarades, au sein d'une même classe ou d'un même établissement. » (S. Connac, p. 20).

- la planification de l'enseignement en fonction de taxonomies d'objectifs : on sait maintenant que les grilles d'objectifs sont des outils de régulation *ex post* plutôt que les organisateurs de situations complexes d'enseignement-apprentissage qui touchent en général à plusieurs objectifs ;
- la prégnance du modèle de la remédiation et du soutien pédagogique, selon lequel la différenciation est essentiellement réparatrice et n'intervient que lorsque les difficultés sont importantes, voire irréversibles ;
- la confusion entre pédagogie différenciée et préceptorat généralisé, l'impression que différencier, c'est faire autant de cours particuliers qu'il y a d'élèves.

Et, ajoute-t-il, « Il reste à tordre le cou au rêve d'en savoir suffisamment sur chaque élève pour lui proposer *a priori* une situation d'apprentissage sur mesure »¹². Plutôt idée d'une *régulation interactive*, la différenciation ne survenant pas en amont de la situation d'apprentissage et n'intervenant pas non plus à la manière d'une remédiation, mais participant du dispositif didactique et de l'action pédagogique quotidienne. Mais que la différenciation surgisse au cœur des situations d'apprentissage est à la fois très logique et très difficile à gérer.

J'ajouterai aussi deux écueils ou risques qui ont été bien identifiés :

1. L'inefficacité d'une différenciation externalisée, qui ne joue pas d'abord dans la classe.
2. Le fait que différencier ne doit pas conduire à enfermer les élèves dans ce qu'ils sont, par exemple leur proposer toujours des activités pratiques parce qu'ils auraient du mal avec le langage, ou des tâches simplifiées pour se mettre à leur portée. Exemple de la lecture : adapter et supprimer tous les mots difficiles, simplifier la langue est le meilleur moyen pour que certains élèves n'aient pas accès à une langue riche qui leur permettra de progresser réellement en développant leur langage et élargissant leur univers culturel. Les travaux de l'équipe Escol (E. Bautier, P. Rayou, S. Bonnery notamment) ont bien mis en évidence ces processus de différenciation répétitifs depuis la petite section qui pénalisent davantage les familles les plus éloignées des codes scolaires et sont producteurs de difficulté et d'échec. On renverra à l'ouvrage d'E. Bautier et P. Rayou, *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, PUF, 2013 (2^e éd.) pour la mise en évidence de ces processus.

Il faut donc veiller à ce que la différenciation n'accroisse pas les écarts auxquels elle prétend remédier. Sans passer en revue toutes les formes de différenciation possibles, je rappellerai pour terminer ce développement que la réforme du collège propose plusieurs formes de différenciation :

- l'AP qui peut mettre en œuvre une différenciation à deux niveaux : en proposant des modalités d'enseignement différentes de celles des cours « ordinaires » ; en veillant, à l'intérieur des séances d'AP, à ce que les différenciations soient des différenciations positives ;
 - des programmes curriculaires de cycle qui, si on arrive enfin à traduire la notion de cycle dans les faits, devraient permettre des rythmes d'apprentissage différents selon les élèves et peut-être aussi des parcours diversifiés ;
 - les EPI qui visent à différencier les modalités d'apprentissage avec la notion d'enseignement « pratique » (notion qui reste encore cependant à préciser) pour permettre des formes d'acquisition différentes ;
 - on peut évoquer aussi la place faite dans le socle à la coopération et à la réalisation de projets, qui peuvent permettre également des investissements et donc des apprentissages différenciés.
- Pour en revenir à l'AP, il n'est pas inutile, avant de réfléchir aux formes qu'il pourrait prendre, de revenir rapidement sur l'expérience des différents dispositifs d'accompagnement pédagogique

II. Que nous a appris l'expérience des différents dispositifs d'accompagnement et de différenciation pédagogique ?

A. Rappel des dispositifs déjà expérimentés

¹² Philippe Perrenoud, *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*, ESF, 2014 (6^e éd.) [1997], p. 46 et suiv..

Je renvoie notamment au rapport IGEN n° 2010-114 d'octobre 2010 : V. Bouysse, G. Desbuissons, J. Vogler, *Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée*

et en particulier à sa mise en perspective historique qui montre comment le modèle collectif longtemps dominant a été remis en cause avec la généralisation de la scolarisation secondaire.

Après la loi d'orientation de 1989 en particulier, la production réglementaire est particulièrement prolifique et pas moins de vingt textes successifs, de 1989 à 2002, préconisent diverses formes d'aides sous diverses appellations : « dispositif de consolidation en 6^e », « programme personnalisé d'aide et de progrès », « parcours diversifiés », « itinéraires de découverte », « études dirigées », « études encadrées », « aide individualisée en 5^e », « tutorat », « aide personnalisée », « dispositif d'accompagnement du travail personnel », « dispositif d'aide et de conseil », sans que ces prescriptions se substituent forcément aux précédentes dans un processus clairement identifié ». Pendant longtemps les lycées n'ont pas été concernés par cette prolifération de textes et les mesures se sont focalisées sur l'école et surtout le collège, considéré comme le lieu stratégique prioritaire pour la mise en œuvre de pédagogies différenciées et/ou comme le lieu le plus résistant à ces mesures.

Mais avec les deux arrêtés du 17 janvier 1992 portant sur l'organisation et les horaires des classes de seconde est instaurée une première forme de différenciation pédagogique : les modules qui doivent « répondre aux besoins, en particulier méthodologiques, des élèves à l'entrée en lycée » puis l'arrêté du 18 mars 1999 introduit « une aide individualisée » qui s'adresse à un public ciblé d'élèves rencontrant des difficultés ponctuelles ou présentant des lacunes plus profondes ».

En 2010, date du rapport, on trouve à l'école primaire :

- le programme personnalisé de réussite éducative, institué par la loi d'orientation de 2005, qui vise à anticiper des échecs dans la maîtrise du socle commun
- l'aide personnalisée en faveur des élèves en difficulté créée en 2008 (à hauteur de 2 heures hebdomadaires)
- les aides spécialisées dispensés par les personnels des RASED

Et hors temps scolaire obligatoire :

- les stages de remise à niveau mis en place en février 2008
- l'accompagnement éducatif pour les écoles élémentaires de l'éducation prioritaire (circulaire du 5 juin 2008) : aide au travail scolaire, pratique sportive, pratique artistique et culturelle

Au collège :

- le PPRE
- l'accompagnement éducatif généralisé à tous les collèges en 2008 (les mêmes domaines que pour l'école primaire + la pratique de l'anglais oral)

Au LGT modules et aide individualisée

Au LP : organisation profondément modifiée par la rénovation de la voie professionnelle (décret, arrêté et circulaire de février 2009). Modules et aide individualisée sont remplacés par « l'accompagnement personnalisé », « pour les élèves qui en ont besoin », « selon leurs besoins et leurs projets personnels » (c'est-à-dire pas uniquement pour élèves en difficulté mais aussi pour profiter des passerelles entre les spécialités de la voies pro ou entre voie pro et voies générales et techno). L'horaire de l'AP (volume horaire non pré-affecté) permet aussi de mettre en œuvre un ensemble de « dispositifs d'aide et d'accompagnement » : « soutien, aide individualisée, tutorat, modules de consolidation ou tout autre prise en charge pédagogique »

De même à la rentrée 2010 en 2^{de} pour le LGT

Circulaire du 27 juillet 2011 : AP en 6^e

Et pour l'école primaire ? L'aide personnalisée a été remplacée par les activités pédagogiques complémentaires : 36 heures annuelles soit 1/semaine (voir circulaire du 4-2-2013 sur les OS des enseignants du premier degré).

1. Soixante heures consacrées :

- à des activités pédagogiques complémentaires organisées dans le cadre du projet d'école, par groupes restreints d'élèves, pour l'aide aux élèves rencontrant des difficultés dans leurs

apprentissages, pour une aide au travail personnel ou pour une activité prévue par le projet d'école, le cas échéant en lien avec le projet éducatif territorial. Le temps consacré aux activités complémentaires est de 36 heures ;

- et à un temps de travail consacré à l'identification des besoins des élèves, à l'organisation des activités pédagogiques complémentaires et à leur articulation avec les autres moyens mis en œuvre dans le cadre du projet d'école pour aider les élèves, notamment au titre de la scolarisation des enfants de moins de trois ans, de la mise en place du dispositif « plus de maîtres que de classes » et de l'amélioration de la fluidité des parcours entre les cycles.

Le temps consacré à ce travail est fixé forfaitairement à 24 heures

Sur le terrain les situations sont variées : dans certaines écoles on prend les élèves par groupes successivement pour « faire le projet d'école » ; dans d'autres, on cible l'aide aux élèves en difficulté partout en tous cas en éducation prioritaire.

B. Les écueils rencontrés et les leçons à en tirer

Quelles leçons peut-on tirer de ces diverses expériences et en particulier de l'AP au lycée, puisque le même nom a été repris pour la réforme du collège ?

[Remarque préalable : le rapport de 2010 commence à dater et les autres (sur la réforme du LP ou celle du LGT) ont été quasi-concomitants aux réformes. C'est aujourd'hui qu'il faudrait refaire le point en y ajoutant l'AP en 6^e sur lequel nous n'avons de bilan]

Le **rapport de 2010** sur l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement en dressait un bilan très négatif dont on peut reprendre les principaux éléments.

L'impression dominante est que les enseignants ont un déficit de ressources théoriques et pratiques dans le domaine de l'aide et de l'accompagnement des élèves et, plus généralement, dans le champ des approches pédagogiques alternatives à ce qui se fait communément.

Les **diagnostics de situation des élèves sont insuffisants** : mode assez répandu en collège comme en lycée, les « tests » ne disent rien des sources de difficulté, ils permettent au mieux de constater des erreurs sur des productions où le repérage des procédures est quasiment impossible. Le « maillon intermédiaire » pour comprendre les problèmes n'est pas en place (entretiens sur procédures, sur blocages, etc.).

En particulier au lycée, l'analyse partagée en termes de capacités et de processus d'apprentissage et de compétences transversales est un chantier où l'essentiel reste à construire.

On ne sait pas clairement à **quel(s) projet(s) pour l'élève correspondent les dispositifs retenus : les attentes restent largement informelles, non formulées, implicites, allant faussement de soi**. La « difficulté » scolaire ou le besoin d'aide peuvent recouvrir des réalités diverses et les dispositifs mis en œuvre sont plus ou moins identifiés à l'une ou l'autre de ces facettes. Dans la pratique, bien des dispositifs hésitent entre la poursuite d'objectifs scolaires et la volonté, confuse, de contribuer à l'épanouissement de l'élève, avec, au point de jonction de ces deux préoccupations, le projet d'accroître l'ambition des élèves.

Sur cette question d'un projet d'aide et d'accompagnement de l'élève, **la réflexion ne porte pas sur la durée, c'est-à-dire sur un parcours de l'élève**, mais on apporte des réponses au coup par coup, en juxtaposant des actions sans vrai fil conducteur perceptible, sortes d'« à-côtés » pédagogiques, qui, du côté de l'élève, ne répondent pas vraiment au besoin et, du côté des professeurs, ne touchent pas le cœur des pratiques.

La différence par rapport à ce qui se fait en cours n'apparaît pas vraiment : **on reste le plus souvent dans le périmètre de ce qui se fait habituellement en cours mais à un rythme différent**. Les formes les plus communes sont la reprise du cours, le soutien disciplinaire par des exercices partiellement ou totalement décomposés, des activités langagières à l'oral ou à l'écrit, des recherches ou travaux divers au CDI

Il y a **peu (ou pas) de véritable différenciation**, le face à face pédagogique s'impose toujours, le professeur parle encore beaucoup, même si le faible effectif permet souvent de laisser plus de champ à l'expression orale des élèves.

Il y a **peu ou pas de travail réel sur les mécanismes d'apprentissage des élèves**, les exercices sont parfois mal ciblés (notamment pour les élèves de collège), on hésite souvent entre le scolaire et le « ludique », on est souvent dans une **logique de tâches** ou d'activités (alors même que la succession d'activités subies peut peser sur l'implication réelle des élèves), on ne trouve pas souvent trace d'une pratique commune, gage de cohérence, entre les professeurs : ils n'appliquent pas les mêmes règles et ne sont pas tous attentifs aux mêmes choses.

En ce qui concerne la maîtrise de la langue, les professeurs ont l'impression de faire ce qu'il faut pour participer à la construction des compétences langagières des élèves : « *Nous écrivons les mots nouveaux au tableau* », « *nous corrigeons les fautes d'orthographe dans les devoirs* » etc. Mais le cœur de la question n'est pas envisagé : en quoi leur propre discipline peut-elle contribuer à enrichir les compétences linguistiques et langagières, de façon structurée et non anecdotique et ponctuelle ? Quelles sont les compétences langagières spécifiques nécessaires pour l'apprentissage dans leur discipline ? Rares sont les cas de collaboration autour de la maîtrise de la langue par définition transversale.

Un manque de formation à la prise en charge de la difficulté : les enseignants du second degré n'ont généralement pas suivi de formation dans le domaine de la pédagogie différenciée, de l'aide ou de l'accompagnement.

Les rapports sur la réforme du lycée, LP et LGT, ne sont guère plus encourageants à propos de l'AP.

LP (suivi de la réforme, février 2011)

Une mise en œuvre qui demeure fragile : l'accompagnement personnalisé se limite le plus souvent au traitement de la difficulté, déconnecté du projet de l'élève. Le lien entre le diagnostic, sa traduction en besoins des élèves et les contenus proposés aux élèves pouvant être très lâche. L'anticipation de l'organisation prévaut encore largement sur la réponse aux besoins, l'offre d'accompagnement personnalisé étant élaborée avant même la phase de diagnostic, sur la base de difficultés pressenties ou de projets de professeurs motivés et volontaires.

Dans bon nombre d'établissements, l'horaire d'accompagnement personnalisé se trouve en partie accaparé par la préparation des périodes de formation en milieu professionnel (rédaction d'un CV, d'une lettre de motivation, préparation à un entretien) et, en classe de 1ère, par celle du diplôme intermédiaire (préparation de fiches d'examen, de dossiers).

Certains établissements, et ce pour la deuxième année consécutive, utilisent les moyens de l'accompagnement personnalisé pour dédoubler les classes de façon quasiment systématique, sans la moindre contrepartie pédagogique. La définition de séances d'accompagnement personnalisé se heurte encore à l'image d'un dispositif permettant une relation personnalisée entre un enseignant et quelques élèves en difficulté, image qui conforte un schéma qui associe efficacité et tout petits effectifs et qui privilégie les actions de soutien réservées à quelques-uns

LGT - Rapport de mars 2011

- **des séquences où l'enseignant fait travailler les élèves sur des compétences transversales** (prise de note, argumentation, expression orale) à partir des contenus disciplinaires qu'il maîtrise. Cette approche est de toute évidence le point de départ le plus intéressant et le plus favorable pour faire évoluer les pratiques. Problème posé : celui du transfert d'une discipline à l'autre qui ne semble pas être travaillé.

- **des séquences où le contenu et l'approche disciplinaire ont complètement disparu** (organiser son travail, orientation). Cette approche est beaucoup plus rare et souvent difficilement réussie. **Le danger existe de la méthodologie « vide »**, ou même du cours magistral sur les méthodes de travail du lycéen, ou de séquences du type « coaching, gestion du stress ». On a ainsi observé des séances

d'accompagnement personnalisé centrées sur la méthodologie **où était oubliée cette phase essentielle, la prise de conscience par les élèves de capacités transdisciplinaires.**

Les élèves **ne choisissent pas toujours les formes d'accompagnement personnalisé** qu'ils souhaitent. Ils ne sont donc pas acteurs de leur choix et de leur auto-évaluation et se sentent pris en compte quand c'est le cas.

On garde souvent la nostalgie de « l'aide individualisée ». Il existe des séquences d'accompagnement personnalisé qui sont tout simplement **des études surveillées ou de l'aide aux devoirs.** Il arrive aussi que les ateliers d'accompagnement personnalisé se multiplient (de la maîtrise de la langue orale à la biochimie du vin, en passant par des séances de musculation avec rameurs dans un lycée où l'on est proche des « clubs ») et **correspondent davantage à la volonté des professeurs de faire partager leurs passions qu'à la prise en compte des besoins des élèves.**

La question du diagnostic des besoins des élèves est majeure et mal résolue pour l'instant. En début d'année, les professeurs prennent les élèves « comme ils arrivent » et les répartissent en fin de trimestre en fonction de besoins mieux identifiés. Cependant, des exemples intéressants existent d'entretiens individuels avec les élèves en début d'année : un investissement lourd mais positivement reconnu par tous (enseignants et élèves) à condition toutefois que les informations recueillies soient réellement exploitées pour la constitution des groupes et la personnalisation de l'accompagnement. L'observation des pratiques et surtout des élèves pendant les séances montre que **la posture de l'enseignant en accompagnement personnalisé est déterminante pour la « personnalisation ».** Cette posture est fondamentale en ce qui concerne **l'attention aux démarches des élèves plutôt qu'au résultat final, à la bonne réponse.** Mais ce changement de posture n'est pas toujours observé. Dans certaines séances d'accompagnement personnalisé, on retrouve l'attitude classique qui consiste à quasiment souffler la réponse à l'élève qui n'a eu qu'une minute pour la trouver, sans lui faire expliciter son cheminement. L'effet est clair sur la mise en activité des élèves, il se centre sur la réaction de l'enseignant et non pas sur le sens de ce qu'il est en train de faire

Certaines séances 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 doivent être vues pendant l'année. D'autres séances, consacrées à des activités thématique peuvent être très riches en terme d'apport culturel et les élèves les apprécient. Mais elles sont alors très proches de ce qui se passe en enseignement d'exploration ou en TPE.

Rapport de janvier 2012 : préconisations

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 repose 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 :

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 ;
2. Mieux expliquer aux élèves les objectifs des séquences et leur progression ; sans cette explicitation, les élèves resteront déçus comme le montrent la plupart des réactions sur la première année de mise en place ;
3. Se centrer sur les démarches utilisées par les élèves, y compris leurs erreurs, beaucoup plus que sur la réponse attendue ;
4. Travailler en équipe sur la polysémie du langage dans les différentes disciplines dans une optique de littératie commune au service des élèves ;
5. Mettre fin à l'opposition stérile entre « méthodes » et « contenus disciplinaires » pour montrer aux professeurs que l'on peut faire de l'accompagnement personnalisé dans sa discipline et que l'on peut surtout identifier des compétences transférables à partir d'une situation disciplinaire ;
6. Mettre fin aux dérives évidentes (poursuite du cours, gestion du stress par des intervenants extérieurs) ;
7. Partager, entre disciplines proches (domaine scientifique, domaine des « humanités ») des compétences transversales à travailler en commun ;
8. Dépasser ensuite cette première proximité de « culture » pour développer chez les élèves des compétences par nature très transversales (prise de notes, recherche et traitement de l'information, expression orale).

Difficultés de l'AP dans la réforme du collège : un existant, l'AP en 6^e, qu'il faut faire évoluer, si on veut éviter le risque de la reproduction, et un AP en lycée qui ne constitue pas un modèle dont on pourrait s'inspirer (sinon pour ne pas en reproduire les erreurs). Ajoutons-y une expérience différente école/collège dans le cycle 3. On peut en effet se demander ce qui subsiste de l'aide personnalisée, balayée un peu vite par la mise en place des nouveaux rythmes.

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

Pourquoi réussissons-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, couteuse 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^e 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.