

Extrait du DEFILANGUES

<http://www.defilangues.org/spip/spip.php?article37>

L'accompagnement personnalisé (2) : quels contenus ?

- ANALYSER - Progressions, personnalisation -

Date de mise en ligne : dimanche 22 janvier 2017

Copyright © DEFILANGUES - Tous droits réservés

Cliquez sur les titres des paragraphes pour les déplier.

Résumé

Une grande incertitude semble encore prédominer dans nombre d'établissements sur les contenus de l'enseignement à dispenser dans le cadre de l'accompagnement personnalisé... (la suite ici...)

De quoi s'occupe-t-on quand on fait de l'accompagnement personnalisé en collège ? Si le cadre horaire et administratif est à peu près établi, une grande incertitude semble encore prédominer dans nombre d'établissements sur les contenus de l'enseignement qui devrait y être dispensé.

Même si la notion de personnalisation implique une certaine souplesse de façon à ce que soient pris en compte les besoins, justement, des personnes que sont les élèves, on peut sans nul doute replacer cette souplesse et cette adaptabilité dans un cadre général permettant de conduire la progression des élèves autrement que par un pilotage à vue.

Après avoir situé les contenus possibles de l'AP dans le cadre des objectifs formulés par le socle commun, cet article indique une "méthode" pour formuler les objectifs plus concrètement que ne peut le faire le socle commun et pour organiser leur progressivité. Il propose aussi un outil pour mutualiser les pratiques d'AP car est-il normal que chaque équipe d'établissement, voire chaque enseignant, travaillent plus ou moins isolément à la mise en oeuvre cet enseignement ?

Est-il possible de définir un "curriculum" de l'accompagnement personnalisé (désormais AP) à destination des élèves de collège (fin de cycle 3 et cycle 4) ?

Une des difficultés rencontrées dans la mise en oeuvre de l'accompagnement personnalisé consiste à en déterminer les objectifs : à quoi former les élèves dans le cadre de l'AP ? A quels apprentissages l'AP se prête-t-il ?

Il semble logique de considérer que ces objectifs reposent sur les programmes d'enseignement et que, par conséquent, ils relèvent du nouveau Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, entré en vigueur en même temps que les dispositifs d'accompagnement personnalisé. Nous avons procédé à un premier repérage dans le socle commun des compétences qui nous semblent relever de l'AP, en fonction des besoins des élèves dont nous avons l'expérience et en fonction, bien entendu, des compétences et des connaissances qu'un.e enseignant.e de langue est en mesure de traiter avec ses élèves. Pour les lecteurs linguistes de cet article, ces objectifs débordent largement le cadre disciplinaire des langues.

En résumé, les compétences relevant de l'AP correspondent principalement aux domaines suivants :

- le domaine 1, naturellement, qui englobe les compétences liées aux langues étrangères

L'accompagnement personnalisé (2) : quels contenus ?

- le domaine 2, qui concerne le développement de l'autonomie et l'acquisition de méthodes de travail et d'apprentissage
- le domaine 3, qui concerne l'aptitude à participer aux situations de la vie scolaire de manière positive et autonome, responsable et respectueuse des autres
- et le domaine 5, qui vise l'acquisition d'une culture générale, en particulier par la connaissance de la diversité des modes de vie et de culture.

On le voit, il n'y a rien là d'extraordinaire dans un enseignement de langue. Mais, souvent, sous la "pression" des programmes, on n'accorde pas suffisamment d'attention à des compétences qui, même si elles peuvent être développées aussi dans d'autres enseignements, concernent aussi l'apprentissage des langues et sont même déterminantes pour la réussite des apprentissages en langue. L'AP crée les conditions organisationnelles propices pour les prendre en compte.

Examinons-les plus en détail. Puis nous aborderons quelques questions méthodologiques à leur propos.

Quelles compétences du Socle peuvent relever de l'accompagnement personnalisé ?

Référence : BO N°17 du 23 avril 2015. [Socle commun de connaissances, de compétences et de culture](http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances,_de_compétences_et_de_culture_415456.pdf)
[http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances,_de_compétences_et_de_culture_415456.pdf]

Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer, p.3

Langues étrangères, p 3. Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale.

« L'élève pratique au moins deux langues vivantes étrangères ou, le cas échéant, une langue étrangère et une langue régionale.

Pour chacune de ces langues, il comprend des messages oraux et écrits, s'exprime et communique à l'oral et à l'écrit de manière simple mais efficace. Il s'engage volontiers dans le dialogue et prend part activement à des conversations. Il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs. Il maîtrise suffisamment le code de la langue pratiquée pour s'insérer dans une communication liée à la vie quotidienne : vocabulaire, prononciation, construction des phrases ; il possède aussi des connaissances sur le contexte culturel propre à cette langue (modes de vie, organisations sociales, traditions, expressions artistiques...). »

Objectifs de connaissances et de compétences (résumé)

- Comprendre une langue étrangère. Niveaux B1 pour LV1 et A2 pour LV2
- S'exprimer dans une langue étrangère. Idem
- Maîtriser le code des langues étrangères apprises : vocabulaire, prononciation, construction des phrases.
- Adapter le discours à la situation : pouvoir mobiliser des ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour

L'accompagnement personnalisé (2) : quels contenus ?

accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite. Cf. annexe, en bas de la page 2

- Connaître le contexte culturel propre à la langue.

Pour ce dernier grand objectif, le rapport semble évident avec le **Domaine 5 du socle, les représentations du monde et l'activité humaine** : l'élève peut mobiliser des connaissances sur la diversité des modes de vie et des cultures (cf. p. 8)

Pour une analyse plus détaillée des compétences relevant de ce domaine, il est utile de lire cet autre article du site Défilangues : [Les compétences langagières](http://www.defilangues.org/spip/spip.php?article19) [http://www.defilangues.org/spip/spip.php?article19].

Domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre, p. 4

« Ce domaine a pour objectif de permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre, seuls ou collectivement, en classe ou en dehors, afin de réussir dans leurs études et, par la suite, se former tout au long de la vie. Les méthodes et outils pour apprendre doivent faire l'objet d'un apprentissage explicite en situation, dans tous les enseignements et espaces de la vie scolaire (...) La maîtrise des méthodes et outils pour apprendre développe l'autonomie et les capacités d'initiative ; elle favorise l'implication dans le travail commun, l'entraide et la coopération. »

Objectifs de connaissances et de compétences (résumé)

- Organiser son travail personnel : comprendre le sens des consignes de travail, mobiliser son attention, rechercher des ressources, analyser et exploiter les erreurs et se corriger. Se constituer des outils personnels (cartes mentales, croquis, fiches, etc...) pour s'entraîner, réviser et s'évaluer.
- Coopérer au sein de la classe : l'élève prend sa place dans le groupe (...). Il a le sens de l'engagement et de l'initiative (rapport avec le domaine 3).
- Gérer la réalisation d'un projet : l'élève s'engage à travailler en équipe, à partager et planifier des tâches.
- Rechercher et traiter l'information : utiliser de façon réfléchie des outils de recherche, notamment sur internet. Développer une culture numérique.

Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen, p. 5

« L'Ecole (...) permet à l'élève d'acquérir la capacité à juger par lui-même, en même temps que le sentiment d'appartenance à la société. Ce faisant, elle permet à l'élève de développer dans les situations concrètes de la vie scolaire son aptitude à vivre de manière autonome, à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen. »

Objectifs de connaissances et de compétences (résumé)

- Expression de la sensibilité et des opinions : l'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis. Il exploite ses facultés intellectuelles et physiques en ayant confiance en sa capacité à réussir et à progresser.
- Respect et responsabilité envers les autres : l'élève respecte les règles de civilité et la liberté d'opinion des autres élèves de la classe. L'élève sait se montrer attentif à la portée de ses paroles et à la responsabilité de ses actes. Il accepte la contradiction tout en défendant son point de vue.
- La règle et le droit : l'élève comprend et respecte les règles communes, notamment les règles de civilité, au sein de la classe, de l'école ou de l'établissement (...). Il participe à la définition de ces règles dans le cadre adéquat (...)
- Réflexion et discernement : l'élève est attentif à la portée de ses paroles et à la responsabilité de ses actes. Il

L'accompagnement personnalisé (2) : quels contenus ?

fonde et défend ses jugements en s'appuyant sur sa réflexion et sur sa maîtrise de l'argumentation. (...) L'élève vérifie la validité d'une information (...) Il distingue son intérêt particulier de l'intérêt général

- Responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative : l'élève coopère et fait preuve de responsabilité vis-à-vis d'autrui. Il respecte les engagements pris envers lui-même et envers les autres (...) L'élève sait prendre des initiatives, entreprendre et mettre en oeuvre des projets, après avoir évalué les conséquences de son action ; il prépare ainsi son orientation future et sa vie d'adulte.

Cet inventaire n'est qu'un résumé des objectifs formulés par les rédacteurs du socle, il faut naturellement se reporter au document officiel pour accéder au texte intégral de chaque domaine. Tels qu'ils sont formulés, ces objectifs peuvent-ils donner lieu à un enseignement concret dans le cadre de l'AP ?

Des domaines aux descripteurs de compétences : une organisation hiérarchisée

On remarque que les objectifs demeurent formulés en termes assez généraux, y compris dans le texte original du socle, bien qu'il soit plus détaillé que notre résumé. D'aucuns peuvent le regretter mais cela nous semble cohérent avec une démarche d'accompagnement personnalisé : en effet, où serait la personnalisation, l'adaptation de l'enseignement aux besoins des élèves réels, si une équipe nationale de concepteurs et de rédacteurs, aussi clairvoyants soient-ils, avait prévu en détail les contenus de l'AP pour chaque classe française ?

Voici ce qu'en pense une enseignante interrogée sur ce point : « Je préfère être en phase avec les besoins que je découvre au fur et à mesure des activités développées dans les séquences, pas la veille mais au moins la semaine qui précède plutôt que de spéculer sur des intitulés et être déçue car je ne les raccroche à rien dans mon cours. »

Une part du travail d'explicitation des objectifs reste donc nécessairement à accomplir, puisque les contenus de l'AP dépendent de l'observation des élèves, que ce soit dans le cours des activités ou lors de temps d'évaluation plus formels. Cependant, procéder seulement au coup par coup présenterait un inconvénient aussi important que celui que redoute l'enseignante : cela rendrait difficile une quelconque planification des activités et impossible l'évaluation des progressions réalisées. L'intérêt du socle commun c'est de fournir un cadre général dans lequel viennent s'inscrire les objectifs répondant aux besoins particuliers des élèves. La personnalisation se développe de manière souple en conjuguant le cadre général du socle et les observations particulières effectuées par l'enseignant.

Pour mettre en oeuvre ce double positionnement il est utile de comprendre de quelle manière les objectifs du socle sont agencés : cela permet ensuite de comprendre quelle est la part du travail d'explicitation qui revient aux enseignants.

Des objectifs généraux...

Chacun des cinq grands domaines de compétences du socle est lui-même subdivisé en un nombre limité d'objectifs généraux. Par exemple, pour le domaine 3, la formation de la personne et du citoyen, on trouve les objectifs suivants :

" Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres

- " La règle et le droit
- " Réflexion et discernement
- " Responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative

A ce stade, ce ne sont rien d'autre que des idées générales... On n'enseigne pas directement avec de grandes idées, il faut préciser les choses.

... aux objectifs intermédiaires

Chaque objectif général est décliné à son tour en objectifs qui correspondent à des comportements plus concrets, exprimés par des *verbes d'action*, alors que les grands objectifs, au niveau précédent, étaient définis par des noms. Ce sont des objectifs dits "intermédiaires" : on les distingue des objectifs généraux au fait qu'ils sont formulés par des verbes d'action.

Par exemple, pour l'objectif général n° 3, « réflexion et discernement », les rédacteurs du socle précisent que l'élève, entre autres...

- " *vérifie* la validité d'une information
- " *distingue* ce qui est objectif et ce qui est subjectif.
- " apprend à *justifier* ses choix
- " à *confronter* ses propres jugements avec ceux des autres.
- " sait *remettre en cause* ses jugements initiaux après un débat argumenté,
- " *distingue* son intérêt particulier de l'intérêt général.
- " *met en application* et *respecte* les grands principes républicains.

Mais les formulations sont encore assez générales : savoir vérifier une information ou distinguer ce qui est subjectif de ce qui est objectif sont, certes, des compétences utiles mais à quoi voit-on qu'elles sont acquises ou pas ? Il faut donc aller vers des formulations encore plus concrètes, vers des descripteurs.

Formuler les descripteurs concrets des compétences attendues

Les objectifs intermédiaires (ci-dessus) doivent être "spécifiés", c'est à dire déclinés, autant que faire se peut, en actes et en actions observables. Prenons un exemple : à quoi peut-on voir ou entendre (c'est à dire observer) qu'un élève sait vérifier la validité d'une information ?

A ceci, par exemple : il sait

- utiliser diverses références et sources d'information : un dictionnaire, internet, un manuel, des articles de presse etc.
- croiser ces sources, les comparer
- évaluer leur niveau de fiabilité (par exemple distinguer sur ce plan Facebook et une encyclopédie du CDI)
- faire part de ses incertitudes et demander l'avis de camarades ou d'un expert (autre élève, documentaliste, enseignant...)
- expliquer à un camarade comment s'y prendre pour vérifier la fiabilité d'une information
- etc.

Si l'élève utilise diverses sources d'information pour les croiser, cela se voit, c'est observable, à la fois par son comportement lorsqu'il réalise ces actions et par leur résultat, par exemple le fait qu'il indique explicitement dans un exposé ou un compte-rendu de recherche quelles sources il a utilisées. Lorsque les objectifs sont définis de telle manière qu'ils correspondent à des comportements ou à des résultats (des produits) réellement observables, on peut

les qualifier d'opérationnels, ou concrets.

Chaque domaine de compétences est organisé ainsi, à la manière d'une arborescence. Le travail des enseignants ne consiste pas à réinventer l'ensemble de l'arborescence (ne serait-ce pas un peu présomptueux ?) mais uniquement à formuler son dernier niveau, celui des descripteurs de comportements observables.

Il est aussi, bien entendu, de concevoir les activités qui vont permettre aux élèves de se familiariser avec ces compétences pour les acquérir. Il est à coup sûr le mieux placé pour formuler les compétences que devrait développer tel ou tel élève puisque, à la fois, il est expert dans les domaines qu'il enseigne et il est directement en contact avec ses élèves plusieurs fois par semaine.

Sélectionner les objectifs à traiter

Un choix pertinent des objectifs doit donc être opéré par l'enseignant, dont l'action, à ce stade, consiste à faire le lien entre les comportements qu'il observe parmi ses élèves et les objectifs du socle commun qu'il décide de traiter plus spécifiquement en AP. Il ne peut s'agir d'appliquer un programme conçu à l'avance, l'AP repose sur une analyse précise d'une situation concrète. C'est à ce prix que la personnalisation peut ne pas être un vain mot.

Il serait d'une efficacité illusoire de chercher à bâtir a priori, sans connaître les élèves ou quelle que soit la classe concernée, une sorte de programme d'AP dans lequel telle compétence serait traitée à tel moment dans une progression établie à l'avance. Ce serait contradictoire avec la finalité même de l'AP, qui est un accompagnement et pas un enseignement programmatique, et avec l'idée même de personnalisation, puisque rien ne peut laisser préjuger qu'un tel programme formel réponde à de réels besoins, ni aux besoins de telle ou telle catégorie d'élèves.

Une tentation avérée dans certains établissements est pourtant de proposer des sortes de "plannings" annuels ou pluriannuels reposant sur le principe suivant : tel domaine ou telle compétence de ce domaine est traitée en première année, telle autre en seconde etc. Cette logique accumulative est celle des programmes traditionnels alors que la logique des compétences repose sur un tout autre principe : à l'intérieur d'un cycle, tous les domaines de compétences sont abordés chaque année, en fonction des besoins, des situations, des projets mais il n'y a pas redite d'une année sur l'autre car, année après année, les compétences sont traitées à un niveau d'expertise de plus en plus élevé au fur et à mesure qu'on avance dans le cycle.

Ceci conduit à aborder la question de la progressivité des compétences : en quoi consiste-t-elle et à quoi sert-il de la décrire ?

[La progressivité des compétences](#)

Tout enseignement s'inscrit dans une perspective de progression des élèves. Mais, s'il est facile, dans la logique de programmes fondés sur l'accumulation de connaissances, de vérifier que les élèves connaissent tel ou tel pourcentage des connaissances requises, la progression des élèves en termes de compétences est moins évidente. A quels indices peut-on observer que les élèves progressent dans l'acquisition des compétences qui leur sont enseignées ?

Graduer les compétences : un exemple

Revenons à l'exemple de la vérification de l'information, que nous avons déjà utilisé. Il est possible de graduer les actions à réaliser (les indicateurs de compétences) de la manière suivante :

- l'élève "expert", par exemple, est celui qui est non seulement capable de vérifier ses sources d'informations, mais aussi d'aider un camarade à le faire, de lui expliquer ce qu'il faut faire et quelles erreurs il doit éviter ;
- l'élève ayant acquis cette compétence sait utiliser diverses références et sources d'informations, les croiser et les comparer, évaluer leur fiabilité et, enfin, effectuer leur synthèse. Mais il n'explique pas encore très clairement les opérations à accomplir et pourrait difficilement être d'une grande aide pour un camarade ;
- l'élève encore en cours d'acquisition de cette compétence et qui, par conséquent, ne l'a pas encore acquise, sait utiliser plusieurs sources d'informations mais n'est pas encore en mesure de sélectionner les informations fiables ;
- l'élève qui est au degré inférieur de l'acquisition sait trouver une information mais se contente de la première source qu'il trouve et n'est pas en mesure d'en vérifier la qualité.

Il s'agit toujours de la même compétence mais l'analyse des opérations concrètes qu'elle implique permet d'identifier divers degrés d'acquisition : ce qui définit la progression de l'acquisition c'est le fait que les opérations intellectuelles sont de plus en plus complexes d'un degré à l'autre, les plus complexes de toutes étant la synthèse des informations au degré 3 et la capacité d'expliquer les opérations qu'on accomplit, par exemple pour les expliquer à un camarade, au degré 4.

Préférer un nombre de degrés pair

Signalons que la graduation en quatre degrés d'acquisition est nettement préférable à celle couramment utilisée en trois degrés (acquis, en voie d'acquisition et non acquis) pour les raisons suivantes :

- une division ternaire (3 degrés) crée un "ventre mou", un degré fourre-tout (cf. la courbe de Gauss), dans lequel on a tendance à situer tous les élèves pour lesquels on a un doute sur le fait qu'ils ont acquis ou non une compétence. Or, stricto sensu, une compétence en voie d'acquisition n'est pas encore acquise. Il n'y a pas de "moyenne" en termes de compétences. Il n'y a que des degrés. Un nombre de degrés pair contraint à choisir sur un mode binaire : oui ou non.
- les degrés sont définis de façon explicite, par des indicateurs, c'est à dire des comportements observables. Par exemple, le degré expert est atteint par l'élève conscient de ce qu'il doit faire au point de l'expliquer à d'autres. Sans indicateurs, déterminer si une compétence est acquise ou non relève de la subjectivité, voire du pifomètre.
- une analyse en degrés de progression permet de programmer l'enseignement sur le moyen ou même le long terme, de planifier les degrés d'acquisition dans le temps. Par exemple, pour la compétence "utiliser des informations fiables" les quatre degrés d'acquisition seront répartis sur la durée de la scolarité au collège : le premier degré de compétences sera visé en année de 6e, le second en 5e etc.

Cette correspondance doit évidemment rester souple pour être adaptée aux profils particuliers des élèves mais il est utile de fixer des "standards", c'est à dire des normes graduelles à viser à tel ou tel moment de la scolarité : ils servent de référence à la fois aux enseignants, qui d'année en année savent ce qu'il est réaliste d'attendre à tel niveau, et aux élèves, qui peuvent confronter leurs performances particulières au standard commun à tous et, ainsi, s'auto-évaluer.

Généralisation du principe : les échelles de compétences

On reconnaît évidemment une logique familière aux enseignants de langue puisque c'est celle du CECRL. L'intérêt

L'accompagnement personnalisé (2) : quels contenus ?

du CECRL est de proposer non seulement des domaines de compétences et des objectifs d'apprentissage mais aussi des échelles progressives de compétences. En langue, on ne traite pas la compréhension une année et la production l'année suivante, on les traite de front mais à des degrés de compétences progressifs. La distinction entre les degrés est explicitée par les descripteurs, de difficulté graduée, des échelles de compétences. Les descripteurs du CECRL, d'ailleurs, ont un "grain" trop gros (A1, A2, B1 etc.). On trouve des descripteurs plus progressifs en particulier dans le portfolio européen des langues, le PEL : A2.1, A2.2, A2.3, B1.1, B1.2 etc. La progressivité est alors plus motivante pour les élèves, les degrés à franchir correspondant mieux à l'échelle temporelle de jeunes adolescents.

Si on veut faire en sorte que la progression des objectifs de l'AP soit adaptée au développement réel des compétences des élèves, ou aux obstacles qu'ils rencontrent tout au long de ce développement, il faut bien entendu garder une certaine marge de souplesse : les standards ne peuvent pas devenir des normes rigides. De plus, les difficultés ne se règlent pas avec une seule activité, il faut y revenir de manière récurrente : les compétences ne progressent pas de façon linéaire mais de façon spiralaire.

Penser la scolarité en termes de cycles pluriannuels plutôt qu'en années va dans le même sens : cela engage à s'appuyer sur un cadre général, couvrant les 3 années du cycle 4, par exemple, plutôt que sur une progression année par année.

Ce principe de progressivité est utilisable avec toutes les compétences mais il faut reconnaître que l'analyse des compétences qui le permet ne peut se faire du jour au lendemain et que c'est un travail hors de portée d'un enseignant isolé. D'où la nécessité d'envisager la dimension collective du travail enseignant.

L'accompagnement personnalisé... une affaire collective

Mutualiser les situations d'apprentissage et les outils utilisés en AP

Il n'est pas forcément utile d'effectuer ce travail de description à l'avance, a priori, car rien ne garantit que les descripteurs qu'on formule alors correspondent réellement aux apprentissages utiles pour tel ou tel élève à un moment donné. De plus, sur certains domaines, un enseignant isolé peut se sentir moins sûr de ses propres connaissances et compétences que dans d'autres. D'où une double nécessité :

-* avancer de manière progressive, au fur et à mesure qu'on fait face à des situations nouvelles



- et mettre en commun avec les collègues de la classe, de la discipline ou avec l'équipe d'établissement, les travaux réalisés en AP.

Progressivement peut se constituer alors une "banque" d'activités réalisées en AP qu'il est possible d'enrichir au fil des années.

Voici un outil assez simple qui peut être utilisé par une équipe ou un établissement pour mutualiser les pratiques d'AP. Elle est proposée par Nadège Robcis :

Exemple	A télécharger
---------	---------------

L'accompagnement personnalisé (2) : quels contenus ?

 <p>Mutualisation des activités d'AP</p>	 <p>Outil mutualisation AP vierge</p>
--	---

- la colonne 1 indique l'objectif à atteindre, formulé à un niveau "opérationnel" encore relativement général : c'est normal, il indique deux compétences mobilisables dans un grand nombre de situations
- la colonne 2 spécifie les actions observables que l'élève doit réaliser pour avancer dans l'acquisition de ces compétences. Dans d'autres situations, d'autres actions seraient envisageables avec pour effet d'élargir et de renforcer la compétence
- la colonne 3 indique les effets obtenus (indicateurs) par l'utilisation de la fiche de rubriques à l'occasion de cette activité
- la colonne 4 réfère cette compétence aux domaines du socle commun dont elle relève.

L'implication des élèves

La progression concerne aussi directement les élèves : qu'ils aient conscience de leurs progrès est une condition de l'efficacité de l'AP. On ne peut pas attendre de grands effets en termes de motivation ou de confiance en soi si on met en oeuvre des activités au coup par coup, sans un minimum d'anticipation sur les directions dans lesquelles on conduit les élèves ni sans les doter d'outils pour suivre et évaluer les compétences qu'ils ont acquises. Au contraire, s'ils disposent d'un outil personnel leur permettant de garder la mémoire de ce qu'ils ont fait dans le cadre de l'AP, ils prendront plus facilement conscience de leur progression personnelle et du chemin restant à parcourir.

D'ores et déjà il doit être possible, en s'appuyant sur quelques unes des compétences inventoriées plus haut, de proposer aux élèves une sorte de livret de suivi dans lequel ils peuvent consigner les compétences qu'ils ont développées lors des activités identifiées AP. Ce livret est d'ailleurs utile tout le temps car on ne s'occupe pas de compétences que dans le cadre de l'AP. Il peut être complété en cours d'année, au fur et à mesure que des besoins nouveaux apparaissent. Il peut aussi être commun à tous les enseignants d'une même classe.

Le fait de se référer à un cadre général commun à tous les enseignants et à toutes les disciplines (le socle commun) ne peut que donner du sens à ce travail pour les élèves. Cela permet de les solliciter pour formuler eux-mêmes les compétences en jeu dans les activités qui leur sont proposées. C'est une manière de faire relevant de l'évaluation formative et réflexive, qui offre l'intérêt de mobiliser les élèves pour leur propre progression.

La réflexivité peut être

- rétroactive : l'élève formule les compétences en jeu dans ce qu'il a fait et il se demande à quel degré d'acquisition il est personnellement parvenu ;
- et/ou proactive : avant de rentrer dans l'activité, l'élève formule les compétences dont il pense avoir besoin pour la réaliser. Il est ainsi progressivement entraîné à anticiper sur la manière dont il va réaliser une tâche, au lieu de se lancer dans l'activité sans réflexion et de se heurter au premier obstacle venu. La proactivité éviterait beaucoup de perte de temps en "remédiations" de toute sorte.

La communication avec les parents

L'accompagnement personnalisé (2) : quels contenus ?

La communication avec des destinataires extérieurs à la classe à propos de l'AP ne peut reposer sur l'accumulation d'inventaires de descripteurs à la Prévert, du type de ce qu'on a appelé à propos des livrets de compétences, les "usines à cases". La communication doit rester synthétique. Dans l'arborescence des compétences évoquée ci-dessus, le niveau des cinq domaines du socle est, cependant, trop général, de même que celui des objectifs généraux (en-dessous des domaines) : il doit être précisé par quelques objectifs opérationnels, sans en faire une liste exhaustive, plutôt à titre d'exemples significatifs.

Ce que ces destinataires extérieurs apprécient le plus souvent ce sont des codages visuels qui permettent d'avoir une vision synthétique du niveau atteint par l'élève par rapport à tel ou tel grand objectif. Mais cela supposerait que les équipes se mettent d'accord sur des échelles de progressivité dont le principe est illustré ci-dessus. C'est un travail de longue haleine, qui impliquerait un pilotage didactique et méthodologique important...

Contrôle administratif ou contrôle par les enseignants ?

Il a été fait état par quelques enseignants de tentatives de directions d'établissement pour instaurer une sorte de "traçabilité" administrative de ce que chaque enseignant concerné fait pendant l'horaire d'AP. Une approche bureaucratique de la question soulève inévitablement de fortes difficultés dans les établissements qui y sont soumis.

Il est difficile d'imaginer que l'AP soit soumis à un contrôle bureaucratique de l'activité. Si contrôle il doit y avoir c'est par un collectif chargé d'élaborer des outils et de mutualiser les pratiques. Cette mutualisation sera d'autant plus efficace qu'elle dépassera les murs de chaque établissement de manière à ce que les enseignants n'aient pas à réinventer dans chaque collège ce qui a été déjà créé d'efficace dans d'autres.

Conclusion ouverte

L'AP est une pédagogie des "petits gestes au quotidien" : l'accompagnement personnalisé des élèves ne peut être que local, contextualisé, sinon, où serait la personnalisation ? Mais ce n'est pas incompatible avec un cadre général qui donne sa cohérence à l'ensemble de ces "petits gestes personnalisés".

La personnalisation de l'enseignement (à ne pas confondre avec l'individualisation) et le point le plus abouti d'une pédagogie qui rompt avec "l'indifférence aux différences" qui, selon une formule consacrée, caractérise le système éducatif français, souvent au nom d'une égalité formelle qui produit des effets aux antipodes d'un enseignement équitable.

La personnalisation est complémentaire d'autres démarches pédagogiques et/ou organisationnelles qui mettent en oeuvre parfois des dispositifs plus larges, plus visibles, que ce soit à l'échelle de séquences (comme celle sur le site de l'académie de Grenoble sur le [thème des Mapuches](#) [<https://www.ac-grenoble.fr/disciplines/espagnol/articles.php?lng=fr&pg=1889>] (Nadège Robcis), de cycles d'activité s'étendant sur plusieurs semaines, voire sur des dispositifs couvrant plusieurs années, comme celui décrit dans l'article [Progresemos](#) sur ce site.