



HAL
open science

L'accompagnement personnalisé au collège, un laboratoire pour la différenciation ?

Ophélie Pelletier

► **To cite this version:**

Ophélie Pelletier. L'accompagnement personnalisé au collège, un laboratoire pour la différenciation ?. Education. 2018. dumas-02083923

HAL Id: dumas-02083923

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02083923v1>

Submitted on 21 Sep 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2017-2018

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Mention *Second degré*

Parcours histoire-géographie

**L'accompagnement personnalisé
au collège, un laboratoire pour la
différenciation ?**

Présenté par Ophélie PELLETIER

Écrit scientifique réflexif encadré par Monsieur Gilles DARIER

Remerciements

Je tenais à adresser mes remerciements aux personnes qui m'ont aidé pour la réalisation de cet Écrit Scientifique Réflexif et qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à son enrichissement.

Tout d'abord, Monsieur Gilles Darier qui, en tant que Directeur de cet écrit, m'a conseillé et orienté lors des différentes rencontres ainsi que Madame Anne Dufour qui, à travers ses cours, m'a donné envie de questionner ma pratique et d'expérimenter.

Je souhaite remercier particulièrement ma tutrice académique, Rachel Barnel, qui a été une partenaire plus qu'indispensable : sa clairvoyance, la richesse de ses idées et sa disponibilité m'ont permis de réaliser une expérimentation que je n'aurais su ni pu menée seule. Je ne pouvais espérer meilleur accompagnement pour cette première année d'enseignement.

Je tiens à remercier aussi Madame la Principale, Nathalie Simonet, et Monsieur le Principal adjoint, Julien Rocchi, du collège Pré-Bénit qui ont encouragé et soutenu la mise en place de mon expérimentation.

Enfin, je remercie toutes les personnes qui m'ont conseillé, aidé à la relecture de ce travail ou bien simplement écouté lorsque je parlais un petit trop de mon travail.

« (...) Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. »

Article L111-1 du Code de l'Éducation

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| Remerciements | 4 |
| Introduction | 6 |
| Partie 1. Le modèle de l'école unique française, vers une progression plus égalitaire entre les élèves ? | 8 |
| 1. L'unification et la démocratisation d'un système d'enseignement : un long processus historique | 8 |
| <i>Vers l'ouverture d'une école inclusive pour tous</i> | 8 |
| <i>L'accroissement de l'hétérogénéité</i> | 9 |
| 2. Une nécessaire prise en compte des diversités : de nouveaux défis pour une école égalitaire | 10 |
| <i>L'école française, un système éducatif inégal ?</i> | 10 |
| <i>La différenciation au coeur du projet scolaire pour la réussite de tous</i> | 12 |
| 3. De la différenciation vers un accompagnement personnalisé | 13 |
| <i>De quoi parle-t-on ?</i> | 13 |
| <i>Vers quelle mise en place ?</i> | 15 |
| <i>L'approche par compétences : une démarche complémentaire à l'accompagnement personnalisé</i> | 16 |
| <i>Les limites d'un dispositif</i> | 17 |
| Partie 2 : L'accompagnement personnalisé en classe de sixième | 20 |
| 1. Établir un accompagnement personnalisé sur l'année | 20 |
| <i>Origine du projet et contexte de la mise en oeuvre</i> | 20 |
| <i>Un accompagnement personnalisé annuel et une progression par les compétences</i> | 21 |
| 2. La mise en oeuvre en classe | 22 |
| <i>L'organisation de l'accompagnement</i> | 22 |
| <i>Mesurer la progression des élèves</i> | 24 |
| 3. Limites et bilan de la mise en oeuvre | 26 |
| <i>La différenciation en question</i> | 26 |
| <i>Exemples de progression sur la compétence « je réalise un croquis »</i> | 27 |
| <i>Un</i> | 33 |
| <i>Un bilan plutôt positif mais avec des nuances</i> | 37 |
| <i>Du point de vue des élèves</i> | 38 |
| Conclusion | 41 |
| Bibliographie | 42 |
| Annexes | 44 |

Introduction

« *L'Accompagnement Personnalisé n'est plus une mesure complémentaire permettant de favoriser l'égalité des chances. Il devient une modalité d'enseignement qui s'adresse à tous les élèves, en fonction de leurs niveaux de compétences, de leurs besoins* » affirme Olivier Rosan¹, Principal dans un collège du Tarn qui partage l'expérience de son projet d'établissement autour du développement de l'accompagnement personnalisé. Voici donc la plus grande problématique à laquelle je me suis retrouvée confronté dès les premiers jours de ma prise de poste. Je travaille dans un collège qui regroupe des élèves provenant de milieux ruraux et plutôt citadin, de milieux sociaux plus ou moins favorisés : la mixité est notable et de fait les classes sont très hétérogènes. Ma vision de l'enseignement s'est trouvée assez rapidement bouleversée, d'autant plus que l'on m'annonçait l'obligation d'intégrer dans mes trois heures hebdomadaires de cours avec mes classes de 6ème une heure d'accompagnement personnalisé prévue à l'emploi du temps des élèves.

Ma première difficulté a été de comprendre l'essence même de l'accompagnement personnalisé et ses objectifs. Les textes officiels sont assez explicites sur le fond et les objectifs mais j'ai assez vite compris que la forme et les contenus de ces séances étaient laissés très libres aux enseignants. Après des discussions et différentes lectures, l'idée d'associer cet accompagnement à une pratique pédagogique différenciée m'a semblé être l'une des solutions les plus appropriées pour répondre au mieux aux objectifs du dispositif : accompagner à la fois les élèves les plus en difficulté, mais aussi ceux qui ont besoin d'approfondir leur savoir-faire.

La question problématique de cette expérimentation sera donc de savoir dans quelle mesure l'accompagnement personnalisé peut-il être un dispositif pertinent pour mettre en œuvre un enseignement qui laisse toute sa place à la différenciation pédagogique ?

L'expérimentation est menée depuis le début d'année 1 heure tous les vendredi après-midi avec mes deux classes de 6ème, de manière plus approfondie pour l'une d'entre-elle en collaboration avec ma tutrice académique, Madame Rachel Barnel. Après avoir dressé un état des lieux de l'accompagnement personnalisé et de la différenciation au collège aujourd'hui, ce

¹ Olivier Rosan, « Mettre le paquet sur l'AP dans un collège rural », Les cahiers pédagogiques, n°526 Inclure tous les élèves, janvier 2016.

travail analysera les différentes méthodes pédagogiques que nous avons testé et mises en place dans le cadre de cet accompagnement, les réussites mais aussi les limites.

Partie 1. Le modèle de l'école unique française, vers une progression plus égalitaire entre les élèves ?

1. L'unification et la démocratisation d'un système d'enseignement : un long processus historique

Vers l'ouverture d'une école inclusive pour tous

Nous pouvons faire remonter la première démocratisation de l'école aux lois Ferry des années 1880. Cette première refondation rend obligatoire et gratuite la scolarisation des enfants âgés de 6 à 13 ans. Même si l'enseignement secondaire ne reste accessible que pour une minorité, l'école primaire devient un véritable service public² qui doit permettre de garantir aux jeunes Français l'acquisition d'une « culture concrète et utilitaire » (Krop, 2017) pour la société. Jusque dans les années 1930, l'enseignement secondaire est réservé aux seules familles ayant les moyens de payer la scolarisation, seule une petite élite avait accès au baccalauréat soit 3 à 4% des élèves de 10 à 17 ans entre 1880 et 1930³. L'organisation des Compagnons de l'Université nouvelle évoquent pour la première fois un projet de refondation complète de l'enseignement pour tendre vers une « école unique ». Dans un contexte d'après-guerre 14-18, ils estiment que la démocratie relève de l'intérêt général et que l'école doit permettre un enseignement de cette valeur sans distinction de classe sociale (SEGUY, 2007). Face aux besoins de la croissance économique d'après-guerre et aux manques de diplômés, l'âge de la scolarisation est à nouveau étendu jusqu'à 16 ans et l'entrée en classe de 6ème est généralisée à la suite de la réforme Berthoin. Cette réforme permet la création des collèges alors divisés entre le collège d'enseignement général (CEG) et le collège d'enseignement technique (CET) qui garantissent un enseignement de la 6ème à la 3ème. L'orientation se fait désormais non plus sur l'origine sociale mais sur le mérite dès la classe de 5ème. Le nombre

² KROP Jérôme, « Créer une école pour tous, une tentative de brève synthèse historique », *Administration & Éducation* 2017/3 (N°155), p.11-18.

³ SEGUY Jean-Yves, « École unique, démocratisation de l'enseignement et orientation : le rôle des compagnons de l'université nouvelle », *O.S.P.*, 36/3, 2007, p.289-311.

d'élèves est alors en nette augmentation, les effectifs doublent entre 1959 et 1964⁴. Si l'école est ouverte à un plus grand nombre d'enfant, il faut attendre juillet 1975 et la réforme Haby pour rendre ce projet d'école unique concret. Dès lors, les collèges sont composées d'élèves aux niveaux hétérogènes répartis indistinctement dans les classes et sont scolarisés jusqu'à l'âge de 16 ans. Le collège jusqu'ici divisé entre un Collège d'enseignement Technique et un Collège d'enseignement Général est unifié.

L'accroissement de l'hétérogénéité

L'enseignement secondaire devient un droit, les enfants et adolescents disposent de ce même droit à l'éducation sans distinction sociale ni intellectuelle. Le nombre d'élève scolarisé entre le début des années 1960 et 1975, année de la réforme Haby, est en constante augmentation. On passe ainsi d'environ un millions d'élèves en 1960 à près de trois millions en 1975⁵. Cette école massifiée, plus accessible et gratuite voit l'arrivée d'un public beaucoup plus hétérogène : les élèves proviennent de milieux sociaux très différents et doivent bénéficier du même droit à l'enseignement. Cette nouvelle hétérogénéité nécessite d'intégrer des diversités plus importantes : tous les élèves doivent être inclus dans le système scolaire. On entend par là aussi la nécessité de faire évoluer une pratique d'enseignement pour s'adapter au mieux aux profils d'élèves nouveaux. Une hétérogénéité qui devient un véritable défi à la fois pour les enseignants et pour l'Éducation Nationale.

Le projet de l'inclusion scolaire est aussi Européen, le Conseil de l'Europe de 2008 s'est intéressé à cette question de la diversité et a réaffirmé la richesse de la diversité des élèves au sein des écoles et l'absolue nécessité de l'égalité dans l'éducation : « (...) *S'agit-il d'une société où les individus vivront dans des communautés séparées, caractérisée au mieux par la coexistence de majorités et de minorités aux droits et responsabilités différenciés, vaguement reliées entre-elles par l'ignorance mutuelle et les stéréotypes ?* »⁶. Il y a une

⁴ « Le collège unique de 1975 aux années 2000 », *La documentation française*, 2001.

⁵ DEFRESNE Florence et KROP Jérôme, « La massification scolaire sous la Ve république. Une mise en perspective des statistiques de l'Éducation nationale (1958-2014) », *Education et Formations* (n°91), septembre 2016.

⁶ ZAY Danielle, *L'éducation inclusive : une réponse à l'échec scolaire ?*, L'Harmattan, Paris, 2012

volonté qui va même au delà de l'école : c'est une nécessité sociale que de rassembler les diversités et de rendre l'école la plus hétérogène tout en étant la plus inclusive possible. L'école doit être un lieu de l'égalité dans lequel chacun et chacune doit avoir sa place. L'objectif est donc de faire réussir tous les élèves malgré leurs différences, d'enseigner à tous les élèves tout en s'adaptant à chacun et chacune ⁷.

2. Une nécessaire prise en compte des diversités : de nouveaux défis pour une école égalitaire

L'école française, un système éducatif inégal ?

La démocratisation de l'école engendre de nouveaux défis notamment la diversité des profils d'élèves qui doit être prise en compte. La scolarisation est un droit et chacun des élèves, quelque soit leurs origines et leurs difficultés, doivent pouvoir bénéficier d'un enseignement qui leur est adapté. Cependant, l'hétérogénéité devient un obstacle dans un système éducatif conçu pour une partie des élèves seulement : le classicisme des cours magistraux n'est plus adaptable à la nouvelle composition des classes du secondaire. Malgré les différentes réformes, la mise en place pérenne d'un collège unique équitable entre tous les élèves tarde à faire ses preuves. Les constats sont plutôt négatifs : les inégalités sont encore bien présentes, voire accrues dans certains cas, l'échec et le décrochage scolaire apparaissent comme des nouvelles problématiques non pas induites par le système hétérogène de l'école mais par une incapacité notable d'un système à s'adresser à tous les profils d'élèves au collège.

Dès les années 1970 le concept de différenciation apparaît comme l'un des objectifs à atteindre pour garantir l'égalité entre les élèves. Le ministre de l'Éducation Nationale, Joseph Fontanet déclare en 1973 à l'Assemblée Nationale : « *la véritable égalité des chances passe par des enseignements différenciés, à condition qu'ils organisent l'aide aux plus faibles, notamment par le développement systématique d'une pédagogie du soutien (...). Il s'agit*

⁷ PÉTREAUULT Françoise, « Mise en perspective et typologie des différentes réponses de l'institution », *Administration & Éducation* 2016/2 (N° 150), p. 97-101.

aussi ici de nourrir, de manière individuelle, les élèves les plus forts »⁸. Isabelle Colas Degenne affirme qu'à partir de ce moment, les difficultés ont émergé et cela a permis de mener près de quinze ans d'orientation dans le primaire et le secondaire pour réduire l'échec scolaire et rendre l'école plus égalitaire (Colas Degesse, 2016). La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 va parfaitement dans ce sens en affirmant que l'élève doit être au coeur du système éducatif. Ce n'est plus l'élève qui s'adapte à l'école, mais l'école qui doit s'adapter à la diversité des élèves : « *L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances* »⁹.

Malgré les réponses apportés à ces problématiques, la création des Zones d'Éducation Prioritaires en 1982 ; la mise en place d'études dirigées pour les 6e et 5e lors du « nouveau contrat pour l'école » en 1994 ; ou encore les mesures pour l'individualisation des enseignements à la suite de la réforme de Jack Lang en 2001, les difficultés persistent. Les enquêtes réalisées par PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) sont très révélatrices : voici quelques exemples significatifs. L'échec scolaire qui est l'une des priorités depuis les années 1980 reste d'actualité puisque l'on compte 17% d'élèves de moins de 15 ans en échec scolaire en 2003, puis 22% en 2012¹⁰. L'acquisition des compétences en mathématique sont en baisse de 16 points entre 2003 et 2012 plaçant la France en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE (TORRES, 2016). Le dernier rapport PISA est publié en 2015 et le constat est aussi parlant. L'enquête révèle que la France doit encore relever "des défis importants pour être plus performant et plus équitable" ¹¹. L'importance de la lutte contre l'échec et le décrochage scolaire est réitéré face à des résultats en sciences,

⁸ COLAS-DEGENNE Isabelle, « La différenciation pédagogique en réponse à la difficulté des élèves : une histoire institutionnelle de Fontanet à Jospin », *Administration & Éducation* 2016/2 (N° 150), p. 23-29.

⁹ Loi d'orientation sur l'éducation (N°89-486 du 10 juillet 1989).

¹⁰ Synthèse réalisée par Jean-Christophe Torres, « Le suivi individualisé des élèves : une ambition à concilier avec l'organisation du système éducatif ». Synthèse du rapport de la Cour des comptes de février 2015, *Administration & Éducation* 2016/2 (N° 150), p. 9-15.

¹¹ Secrétariat général de l'OCDE, *PISA 2015. Les défis du système éducatif français et les bonnes pratiques internationales*, 6 décembre 2016.

mathématiques et compréhension de l'écrit qui restent « moyens ». Le système scolaire français est en 2015 encore considéré comme l'un des plus inégalitaires de l'OCDE.

La différenciation au coeur du projet scolaire pour la réussite de tous

Effectivement, pour répondre à ces problématiques, qui deviennent d'ailleurs même des nécessités, l'école doit pouvoir proposer de nouvelles organisations : cela passe notamment par la différenciation, voir l'individualisation et la personnalisation. Le constat d'un collège trop uniforme mais qui inclus tous les élèves induit une remise en cause d'un système d'enseignement devenu obsolète et peu performant. Comme nous l'avons vu précédemment, cette inclusion nécessite une prise en compte de tous et toutes avec des modifications dans la manière d'enseigner à une classe. Tentons dans un premier temps de définir ce concept de différenciation qui, rappelons-le, est l'une des volontés de l'Éducation Nationale depuis les années 1970. Philippe Meirieu affirme que « *différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité* »¹². Cette définition est traduite par l'expression métaphorique d'Elisabeth Bussienne et Évelyne Clavier qui parlent d'une nécessaire « *équité qui ne signifie pas qu'il faut déshabiller Paul pour habiller Jacques* »¹³. Le sociologue Philippe Perrenoud s'intéresse à la fabrique des inégalités en milieu scolaire et justifie la différenciation par le fait que sociologiquement les Êtres Humains sont de nature hétérogène : la différenciation à l'école est donc logique et devrait être naturelle. Il affirme aussi : « *Différencier, c'est rompre avec la pédagogie front - la même leçon, les mêmes exercices pour tous ; c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs didactiques qui placent régulièrement chacun dans une situation optimale. La pédagogie différenciée consiste à utiliser toutes les ressources disponibles. Elle pose le problème d'amener les élèves non pas à un point déterminé (...) mais chacun à son plus haut niveau de compétence* »¹⁴. La différenciation apparaît ainsi comme une possible réponse aux problématiques que peuvent poser la gestion de l'hétérogénéité et doit permettre de partir des besoins spécifiques des élèves pour déterminer des objectifs individuels. De fait, les

¹² MEIRIEU Philippe, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, ESF, 1989

¹³ Les cahiers pédagogiques, n°526 Inclure tous les élèves, janvier 2016.

¹⁴ PERRENOUD Philippe, *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, ESF, Paris, 1997.

enseignants doivent être en mesure de s'adapter à des profils et à des besoins différents pour chaque élève. En d'autres termes : différencier les contenus et les méthodes d'enseignements. Des défis qui peuvent sembler compliqués à relever mais qui sont encadrés par les réformes récentes qui proposent des outils et des temps dédiés à cette différenciation : c'est le cas de l'accompagnement personnalisé.

3. De la différenciation vers un accompagnement personnalisé

De quoi parle-t-on ?

L'accompagnement personnalisé est un temps d'enseignement officiellement intégré au cursus des élèves de sixième depuis 2011¹⁵. Le dispositif s'adresse dans un premier temps au niveau 6ème avec le souci de mieux lier l'école primaire et l'entrée au collège. Dès le début du bulletin officiel, les enjeux sont clairement énoncés : « *À leur entrée au collège, certains élèves ont encore des acquis fragiles, d'autres sont désireux d'approfondir leurs savoirs et savoir-faire. Tous ont encore besoin de dispositifs d'aide adaptés à leur profil, étroitement articulés au travail conduit à l'école, qui doivent pouvoir commencer dès leur entrée en sixième.* » (BO, 27 juillet 2011). Ce dispositif n'est pas une première tentative d'un accompagnement plus individuel des élèves. Au coeur des objectifs de l'école unique, égalitaire et inclusive et face aux difficultés de gestion de l'hétérogénéité, d'autres dispositifs ont été mis en place comme l'instauration d'une heure de soutien hebdomadaire pour les 6ème en 1977¹⁶, puis un renforcement des heures de soutien et des études dirigées en 6ème et 5ème en 1999¹⁷. Si ces dispositifs menés dans les établissements permettent d'accompagner les élèves pour remédier au mieux à leurs difficultés, elles ne s'adressent en réalité qu'à une partie des élèves : ceux qui sont le plus en difficulté et qui doivent à un moment donné être accompagné en plus de leurs heures de classe hebdomadaires. La grande nouveauté de l'accompagnement personnalisé mis en place en 2011 est de s'adresser à tous et de faire de l'hétérogénéité une ressource au service de tous les élèves. Ce dispositif doit permettre de répondre au mieux au enjeux de l'école inclusive à savoir prendre en compte tous les élèves

¹⁵ Bulletin Officiel, Classe de sixième, Accompagnement personnalisé, n°2011-118, 27 juillet 2011.

¹⁶ Journal Officiel de la République Française, arrêté du 14 mars 1977, p1471.

¹⁷ « Le collège unique de 1975 aux années 2000 », *La documentation française*, 2001.

et adapter les pratiques à chacun et chacune pour que l'école réponde au mieux à leurs besoins.

Les principes généraux de l'accompagnement personnalisé sont réaffirmés en 2013 dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République¹⁸. Puis, à nouveau réaffirmé en 2015 lors de l'application de la réforme du collège. L'accompagnement personnalisé tient une place importante dans cette récente réforme qui invite les enseignants à interroger leurs pratiques. Il ne s'agit plus de repérer les difficultés des élèves seulement mais de partir de ce qu'il/elle est capable de faire pour construire un accompagnement qui sera le plus personnalisé. Ce dispositif est en lien direct avec les objectifs de la pédagogie différenciée : le dossier de présentation du ministère de l'Éducation Nationale sur le nouveau collège de 2016 « Collège, mieux apprendre pour mieux réussir » dans lequel est affirmé que ce nouvel accompagnement personnalisé est un temps consacré aux besoins spécifiques des élèves : il peut s'agir de remédiation, de réfection, d'approfondissement ou bien de perfectionnement. Contrairement aux anciens dispositifs, l'accompagnement ne se fait plus uniquement pour les élèves qui sont les plus en difficultés, mais il s'adresse à tous les élèves quelque soit leur niveau. La philosophie de l'accompagnement personnalisé consiste en effet à prendre un temps de travail particulier avec les élèves pour leur proposer des activités ou des méthodes propres à leurs besoins. La différenciation joue ici un rôle fondamental. Même si les heures de cours « ordinaires » doivent permettre de plus en plus de proposer des contenus différenciés aux élèves, l'accompagnement personnalisé peut apparaître comme un moment où cette différenciation est encore plus individualisée. Ainsi, les objectifs de la séance d'accompagnement personnalisé, en lien avec la séquence d'histoire ou de géographie, sont les mêmes pour tous les élèves mais différents chemins sont proposés pour les atteindre. A la fin de la séance, les élèves auront tous travaillé sur le même sujet et sur les mêmes objectifs mais de manière différente, plus ou moins accompagné par le professeur ou bien ses camarades de classe. Ainsi, les élèves les plus en difficultés ne sont pas mis à l'écart des apprentissages, ils ont la possibilité d'avancer sur le même rythme mais avec des aides supplémentaires. Il en est de même avec les élèves les plus autonomes et qui n'ont pas de grandes difficultés :

¹⁸ Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

l'accompagnement personnalisé leur permet d'approfondir une notion, une compétence, un savoir. La philosophie de l'accompagnement personnalisé semble donc respecter cet objectif d'égalité. De même que les vocations de « l'école unique », le collège et le lycée doivent permettre à tous les élèves d'avoir les mêmes chances face à l'apprentissage, c'est du moins l'objectif officiel et principal du dispositif.

Vers quelle mise en place ?

Dès 2015, l'accompagnement personnalisé est étendu aux autres niveaux du collège (cinquième, quatrième et troisième) à raison de trois heures hebdomadaires (Arrêté du 19 mai 2015). L'accompagnement personnalisé est précisé et mis en lien avec un autre enseignement complémentaire : l'Enseignement Pratique Interdisciplinaire. L'accompagnement personnalisé concerne tous les professeurs et toutes les disciplines même si l'établissement est autonome dans ses choix de répartition du volume horaire tout en sachant que cet accompagnement doit s'effectuer en lien direct avec les programmes et ne doit pas être considéré comme une heure consacrée exclusivement à une aide méthodologique. En classe de sixième, l'accompagnement personnalisé a pour objectif de faciliter la transition école-collège en travaillant des compétences dites de « base » comme apprendre une leçon, savoir-faire une recherche documentaire, organiser son travail et son matériel (*Collège, mieux apprendre pour mieux réussir*, 2015). L'accompagnement personnalisé doit représenté trois heures hebdomadaires comprises dans l'emploi du temps des élèves. En cycle 4, l'AP reprend les mêmes objectifs avec un renforcement de l'autonomie surtout en classe de troisième et compte pour une à deux heures hebdomadaires.

L'organisation de l'accompagnement personnalisé est propre à chaque établissement et chaque équipe pédagogique. Il est vivement recommandé de travailler en groupe à effectif réduit ou bien en co-intervention¹⁹. Les formes d'enseignement sont libres, les élèves peuvent être répartis en plusieurs groupes de besoins ou bien en niveaux hétérogènes, des élèves de deux classes peuvent être mélangés, des groupes peuvent travailler de façon autonome tandis qu'un autre peut être plus accompagné par le professeur. La position du professeur est tout

¹⁹ Des dotations d'heures supplémentaires ont été données aux établissements : 3 heures par semaine et par division dès 2017. EDUSCOL, *L'accompagnement personnalisé à partir de la rentrée 2016*, 10 mars 2016.

aussi multiple, il/elle peut travailler en co-enseignement avec un(e) autre professeur, travailler avec un ou plusieurs groupes spécifiques et avec des élèves d'une autre classe que la sienne. La nouveauté réside aussi dans le choix des matières. Alors que l'accompagnement personnalisé de 2011 devait surtout permettre de renforcer les « capacités de bases »²⁰ à savoir la maîtrise de la langue française, des langues vivantes et les capacités mathématiques, l'accompagnement personnalisé tel qu'il est exposé en 2015 s'élargit à tous les champs disciplinaires avec l'objectif premier de mener les élèves à une maîtrise des compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (Eduscol, l'accompagnement personnalisé, 2016).

L'approche par compétences : une démarche complémentaire à l'accompagnement personnalisé

Le renforcement de la massification scolaire a pour objectif de faire acquérir à tous les élèves des compétences communes. La remise en cause plus forte de l'évaluation par les notes est une preuve de cette nouvelle volonté de pratiquer un enseignement différent et de partir beaucoup plus de ce que l'élève sait faire plutôt que d'un enseignement uniforme où chacun devra s'adapter. Monique Jurado constate une grande évolution dans les programmes où l'élève est dorénavant désigné au singulier : on parle de l'élève, de ses besoins et de ses capacités²¹. Si les compétences ne sont pas naissantes, la volonté de faire acquérir à tous les élèves des compétences communes à la fin de leur scolarité est réaffirmé lors de la réforme de 2015. L'organisation cyclique du primaire et du collège induit l'idée d'une progression : certaines compétences seront reprises d'un cycle à l'autre et seront approfondies. Cette idée de progressivité dans l'acquisition est en lien avec la capacité de chacun des élèves à apprendre plus ou moins rapidement. P. Perrenoud l'affirme : « *Aucune compétence n'est donnée au départ. Les potentialités de l'être humain ne se transforment en compétences effectives qu'au gré d'apprentissages effectifs qui ne surviennent pas spontanément et ne s'accomplissent pas au même degré chez chaque être humain* »²². Les compétences permettent donc de laisser progresser l'élève à son rythme (JURADO, 2016), la

²⁰ 20 Bulletin Officiel, Classe de sixième, Accompagnement personnalisé, n°2011-118, 27 juillet 2011.

²¹ JURADO Monique, « L'approche par compétences (APC) : pour une personnalisation de l'évaluation ? », *Administration & Éducation* 2016/2 (N° 150), p. 37-43.

²² PERRENOUD P. , *Construire des compétences dès l'école*, ESF, Paris, 1997. p. 25

différenciation tient donc une place importante. Chacune des compétences peuvent être abordées de manière différente et progressive selon les besoins et les rythmes d'acquisition de chacun et chacune.

De même, les évaluations ne se résument plus à l'obtention d'une note, considérée comme bonne si elle est au dessus de 10/20. L'évaluation par compétence peut se faire progressivement et être marquée par plusieurs temps : une diagnostique pour évaluer ce que l'élève sait faire ; une évaluation formative pour évaluer un degré de maîtrise « provisoire », puis une évaluation sommative qui détermine l'acquisition de la compétence ou non. L'avantage de cette approche réside dans le fait qu'une progression individuelle et différenciée peut être faite pour chacun des élèves : l'évaluation diagnostique permet de repérer les fragilités ou au contraire les facilités et d'adapter le futur travail pour que chacun et chacune progresse à son rythme. Cette approche par compétence est en lien direct avec la démarche de l'accompagnement personnalisé. Des compétences vont être ciblées pour être retravaillées ou approfondies selon les besoins de chacun et chacune dans ces temps d'enseignement particulier.

Les limites d'un dispositif

Le dispositif n'a pourtant pas encore fait tout à fait ses preuves, nous devons noter quelques limites. Tout d'abord dans sa mise en place, si l'accompagnement personnalisé est inclus dans les horaires des élèves au collège, Jean-Christophe TORRES dénonce le fait que certains établissements détournent ou récupèrent ces créneaux pour d'autres usages²³. Il ajoute que malgré les obligations, le dispositif n'est pas toujours mis en oeuvre ou bien de manière épisodique sans véritable travail pédagogique en amont pour déterminer des objectifs précis : selon-lui, 78% des élèves de 6ème ne bénéficient pas de l'accompagnement personnalisé tandis qu'il est encore réservé à la moitié des élèves dans un quart des collèges français (TORRES, 2016). Ce constat n'est que peu étonnant lorsque l'on se rend compte que ce dispositif n'est pas si nouveau, dès 2011 des instructions avaient été données pour une

²³ Synthèse réalisée par Jean-Christophe Torres, « Le suivi individualisé des élèves : une ambition à concilier avec l'organisation du système éducatif ». Synthèse du rapport de la Cour des comptes de février 2015, *Administration & Éducation* 2016/2 (N° 150), p. 9-15.

mise en place généralisée de cet accompagnement dans les collèges²⁴ pour le niveau 6ème, sans véritable succès. De même, l'autonomie laissée aux équipes pédagogiques pour l'organisation de l'accompagnement personnalisé démultiplie les formes organisationnelles sans véritable cohérence entre les différents établissements. Si les objectifs du dispositif sont limpides, sa mise en place reste à l'appréciation de chacun. Les quelques témoignages d'enseignants confirment ces dires. Olivier Rosan, Principal du collège de Dourgne, un petit village du Tarn, livre son témoignage d'expérience du dispositif mis en place dans son établissement pour le niveau 6ème²⁵. Des barettes d'heures ont été créées pour permettre d'avoir plus de groupes en effectif réduit. La constitution et la répartition des élèves n'est pas forcément homogène mais se base beaucoup sur la liaison école-collège. L'équipe pédagogique se réunit pour établir une progression annuelle dans laquelle ils définissent les objectifs des connaissances et des compétences à travailler en priorité. La progression des élèves est aussi discuté en équipe. Autre exemple proposé par Bénédicte DUBOIS qui reprend la typologie de Roland GOIGOUX²⁶ face à la difficulté de compréhension de l'organisation du dispositif. L'accompagnement personnalisé peut être découpé entre sept verbes d'action : « exercer », « réviser », « soutenir », « préparer/anticiper », « revenir en arrière », « compenser » et « faire autrement ». Ces verbes d'actions sont travaillés en accompagnement personnalisé avec des parcours différents selon les besoins des élèves. Chaque élève dispose pour cela d'un tableau récapitulatif dans lequel il/elle s'auto-évalue et dans lequel le professeur propose des conseils et des remédiations. Ce système inclut toutes les disciplines et permet d'avoir un suivi très individualisé des élèves. Malgré tout, Bénédicte DUBOIS met des limites à cette organisation qui demande, selon-elle, un très gros travail de l'équipe pédagogique à la fois dans le suivi des élèves et dans l'analyse de leur progression.

De là, nous pouvons aborder une autre limite : le travail en amont mais aussi en aval doit être très important et doit se faire avec toute l'équipe pédagogique. Cela induit l'idée

²⁴ Certains objectifs exposés 2011 pour cet accompagnement sont d'ailleurs repris mots pour mots en 2015.

²⁵ Olivier Rosan (principal colère Madelaine-Cros à Dourgne), « Mettre le paquet sur l'AP dans un collège rural », Les cahiers é

²⁶ DUBOIS Bénédicte, « Les sept familles de l'accompagnement personnalisé au collège », Les Cahiers Pédagogique, 18 avril 2016. Responsable du Pôle éducation inclusive de l'IFP de Lille.

qu'il faut trouver une organisation commune, des compétences à travailler en priorité dans chaque discipline. Cette nécessaire implication de tous est parfois difficile dans certains établissements non pas forcément par manque de volonté mais par manque de temps et de moyen face à l'ampleur de la tâche. Matériellement, il est en effet parfois difficile de proposer des activités différenciées à tous à chaque heure d'accompagnement personnalisé ; même s'il est possible de diviser la classe, les effectifs restent encore importants et ne permettent pas toujours de proposer une aide très individuelle. Il s'agit aussi de s'organiser sur l'année complète et de tenir l'organisation sur un long temps, ce qui est souvent difficile. Enfin, nous n'avons à ce jour aucun retour des effets de cet accompagnement et de sa mise en oeuvre sur la progression des élèves, le dispositif étant récent, il semblerait que le collège soit toujours confronté aux difficultés de gestion de l'hétérogénéité.

Partie 2 : L'accompagnement personnalisé en classe de sixième

1. Établir un accompagnement personnalisé sur l'année

Origine du projet et contexte de la mise en oeuvre

Le collège Pré-Bénit (Bourgoin-Jallieu) regroupe des élèves de milieux sociaux très distincts : le collège se trouve dans un quartier prioritaire de la ville, il accueille les élèves des villages ruraux alentours mais aussi des élèves du quartier Pré-Bénit plutôt de classe moyenne. Le niveau d'hétérogénéité est très fort dans les classes : par exemple, nous trouvons dans l'une de mes classes de 6ème, deux élèves diagnostiqués précoces, un élève ayant quitté un cursus en ITEP, deux élèves pour lesquels la famille a refusé l'orientation SEGPA. Tous ces profils d'élèves induisent forcément une différenciation du travail pour que chacun et chacune puisse progresser à son rythme sans se retrouver mis de côté. La direction du collège a découpé les heures d'accompagnement personnalisé en barrettes : deux classes de 6ème ont accompagnement personnalisé en même temps avec trois professeurs : un professeur qui n'a pas les classes en charge en temps normal est surnuméraire et peut prendre en charge un groupe ou bien co-intervenir avec l'un(e) des collègues. Les 6ème bénéficient de trois heures d'accompagnement personnalisé par semaine en mathématiques, français et histoire-géographie. S'il n'y pas eu de travail sur une organisation pluridisciplinaire pour l'année²⁷, chaque équipe pédagogique a pu bénéficier d'une liberté organisationnelle importante que nous résumerons plus loin.

Lorsque j'ai débuté mon travail au collège, l'heure d'accompagnement personnalisé avec mes deux classes de sixième m'a posé problème. Il s'agissait dans un premier temps de bien comprendre la philosophie et l'essence de cet enseignement. Puis assez vite, face à des classes aux besoins et aux niveaux très hétérogènes, j'ai compris que cet accompagnement pouvait être un moment particulier pour les élèves. La gestion de l'hétérogénéité est l'une des plus grandes problématique que j'ai pu rencontrer cette année. Assez rapidement, j'ai pris

²⁷ Contrairement à l'année précédente.

conscience de l'importance, voire de la nécessité de m'adapter à chacun et chacune. Le constat est né au début de l'année scolaire lors d'une activité identique menée avec les élèves : quelques-uns avaient terminé le travail très rapidement sans demander d'aide particulière tandis que d'autres me sollicitaient fortement ou bien avaient à peine commencé leur travail. Il m'a été difficile de répondre aux questions de chacun et chacune et de consacrer un temps égal à tous. Finalement, ceux qui avaient terminé rapidement n'avaient rien à faire en plus tandis que d'autres étaient en grande difficulté et n'ont pas progressé du tout lors de cette séance. L'idée de s'appuyer sur les horaires d'accompagnement personnalisé pour permettre à tous et toutes de progresser à son rythme grâce à des activités différenciées et des aides supplémentaires est assez vite né. Nous avons décidé de mener des expérimentations avec deux classes de 6ème ayant accompagnement personnalisé en même temps²⁸ les vendredi de 15h à 16h. Ma classe de 6ème est composé de 28 élèves aux profils divers avec une hétérogénéité assez marquée : deux élèves sont DYS, un élève est reconnu autiste, une élève a de grosses difficultés pour maîtriser la langue française à l'écrit, à cela s'ajoute plusieurs PPRE pour d'autres élèves. A noter enfin qu'au collège, les 6èmes sont évalués uniquement par niveau d'acquisition des compétences, les notes sont complètement supprimées.

Un accompagnement personnalisé annuel et une progression par les compétences

L'idée a donc été de construire une progression dans l'accompagnement personnalisé en lien direct avec la maîtrise des compétences d'histoire-géographie. Ainsi, durant chaque séance d'accompagnement personnalisé, une compétence est revue, approfondie ou retravaillée. Nous avons établi une progression de compétences à travailler selon les chapitres abordés (ANNEXE 1). Les compétences sont en lien direct avec la séquence en cours, l'intérêt est donc double : la compétence est travaillée en profondeur et permet pour la plupart des élèves de retravailler ou d'approfondir cette compétence vue en classe mais aussi de travailler sur les notions étudiées. L'objectif d'annualiser l'accompagnement personnalisé est ambitieux car il s'agit de se tenir à un programme défini dans le temps et de tenir les délais. Nous avons défini notre programmation annuelle et nous travaillons chaque semaine, dans la

²⁸ Ma classe de 6ème et celle de ma tutrice, Mme Barnel.

mesure du possible, à définir les objectifs de la séance d'accompagnement personnalisé, ses contenus et la compétence travaillée.

2. La mise en oeuvre en classe

L'organisation de l'accompagnement

Nous avons tenté différentes formes de contenus et de pratique : co-intervention grâce à nos collègues en surnuméraire, groupes de besoins, dédoublement, classes mélangées.... Nous avons voulu tenter différentes formes organisationnelles pour en faire ressortir les plus efficaces et les plus pertinentes pour les élèves. Voici un historique de nos démarches, à noter que les deux classes étaient mélangées quasiment systématiquement et qu'ils choisissent en début de séance avec quel professeur il/elle souhaite travailler.

Durant les premières séances, les élèves étaient répartis en groupe de besoin, un gros travail a été fait sur l'élaboration de descripteurs pour chaque compétence travaillée de manière à répartir le plus justement les élèves. La répartition s'effectue selon nos propres ressentis et sur des évaluations antérieures. Trois niveaux sont établis : niveau 1 pour les élèves qui ont moins de difficultés et qui travaillent plus rapidement, niveau 2 pour les élèves qui ont besoin d'être partiellement accompagné et niveau 3 pour les élèves qui ont des difficultés et qui ont besoin d'un accompagnement plus important. Chaque élève, selon le niveau qui lui a été attribué, travaillait avec le professeur désigné dans une salle différente sur un même travail. A tour de rôle, nous changions de niveau, les groupes étaient évolutifs selon les compétences et les séances. Les groupes de niveaux sont intéressants puisqu'ils permettent de faire progresser tous les élèves à leur propre rythme, les élèves les plus en difficultés sont moins nombreux et peuvent bénéficier d'une aide encore plus individualisée. Toutefois, nous avons rapidement remarqué des problématiques, même si les élèves du niveau 3 étaient moins nombreux que dans les autres groupes, la charge de travail pour une heure était bien trop importante, nous n'avions pas le temps de nous occuper de tous de manière égale et de répondre à toutes les sollicitations.

Nous avons ensuite accentué cet accompagnement sur la différenciation. Les niveaux 1, 2 et 3 ne correspondaient plus à des niveaux de compétence mais à des niveaux de travail :

| | | |
|-----------------|-----------------------------------|--|
| Niveau 1 | Expert/ Satisfaisant (A/B) | L'élève est autonome, le travail n'est pas guidé. Un travail supplémentaire d'approfondissement est proposé si l'élève a terminé sa tâche. |
| Niveau 2 | En cours d'acquisition (C) | L'élève est guidé dans son travail. La tâche est proposée sous une autre forme. |
| Niveau 3 | Non acquis (D) | L'élève est très guidé dans son travail. L'accompagnement est important et la tâche est proposée sous une forme qui permette de faire avancer l'élève sans difficulté (moins d'écriture, tableaux...) |

au lieu de faire des groupes de niveau avec un même travail, nous avons décidé de faire des groupes hétérogènes avec le même travail mais des parcours différents. Le niveau 1 n'est pas guidé et l'élève est totalement autonome ; le niveau 2 est un petit peu plus guidé tandis que le niveau 3 est très accompagné avec un guidage important (ANNEXE 2).

Chaque élève est libre de choisir le niveau avec lequel il/elle veut travailler avec la possibilité de changer au cours de la séance pour un autre niveau selon ses besoins. Cette démarche est efficace puisque l'élève est l'acteur de sa progression : il/elle choisi en autonomie son niveau de travail et la démarche avec laquelle il/elle se sent le plus à l'aise. Tous les élèves travaillent sur la même compétence et la même tâche mais de manière différente. Au cours de nos séances d'accompagnement personnalisé, les niveaux ont évolué et nous sommes passés à une pratique de la différenciation plus poussée.

En plus de proposer aux élèves des niveaux de travail différents, nous avons ajouté des aides sans distinction de niveau. Les élèves sont autonomes et choisissent ou non de prendre une ou deux aides supplémentaires. Les aides peuvent être méthodologiques sur la compétence travaillée (sous forme de fiche méthode par exemple), des aides avec du vocabulaire, des aides avec des questions supplémentaires de manière à reformuler des consignes ou bien les approfondir... Cette démarche nous a semblé être plutôt pertinente : elle permet de différencier avec trois démarches distinctes et de proposer des aides supplémentaires pour ceux qui en ressentent le besoin, quel que soit le niveau dans lequel il/elle travaille. Les élèves se sont montrés de plus en plus autonome dans leurs choix, certain(e)

ont même décider tout seul de travailler avec deux niveaux lorsqu'ils ont rencontré des difficultés (ANNEXE 3).

Lors des dernières séances, nous avons décidé de ne plus proposer de niveau de travail mais plusieurs activités que les élèves devaient réaliser dans l'ordre qu'ils/elles souhaitaient. Si la compétence travaillée était bien identifiée, la nature des activités était volontairement différente. Par exemple, pour travailler sur la compétence « je réalise un croquis de paysage » : la première séance d'accompagnement personnalisé consistait à réfléchir aux critères de réussite de cette compétence en classe entière et de proposer un exemple qui peut servir de modèle. Puis, lors de la seconde séance, trois activités ont été proposées. L'activité 1 consistait à réaliser en autonomie un croquis de paysage en respectant les critères de réussite ; pour l'activité 2 les élèves devaient compléter et corriger une légende et un croquis aux contours déjà tracé avec quelques unités paysagères déjà délimitées ; enfin dans l'activité 3, il était demandé de travailler sur un document et expliquer s'il correspondait à un croquis ou non et justifier sa réponse à l'aide des critères de réussite. Les élèves avaient pour objectif de réaliser au moins deux activités durant la séance, ce qui a été la cas sauf pour trois élèves (ANNEXE 4).

Mesurer la progression des élèves

Il paraissait nécessaire de créer un outil pour mesurer la progression des élèves et par ce biais de rendre compte si la différenciation et les séances d'accompagnement personnalisé étaient efficaces. Un outil qui permettrait aussi aux élèves de se positionner et de se rendre compte de leurs progrès mais aussi des capacités pour lesquelles ils/elles devaient encore travailler. Les objectifs du travail par compétence résident aussi dans le fait que chaque élève progresse à son rythme, tous sont différents et les besoins le sont d'autant plus. Cette réflexion autour d'un outil pour mesurer la progression des élèves s'est fait dans la continuité de notre travail sur l'accompagnement personnalisé.

La première idée consistait à réaliser avec les élèves un livret de progression très visuel : la compétence est identifiée sur une page, une fleur avec plusieurs branches pour chaque capacité (les compétences étant sous-divisées en capacités). Les élèves devaient reporter sur cette fleur les résultats obtenus lors des différentes évaluations. Sur l'autre page, ils/elles avaient les descripteurs pour chacune des capacités. Cette méthode s'est révélée être trop chronophage et menée trop tard dans l'année (en décembre) pour qu'elle soit véritablement efficace. Les élèves ont aussi eu du mal à comprendre les enjeux et beaucoup étaient perdus face à toutes les informations de ce livret (ANNEXE 5).

La seconde idée reprenait les bases de la première : la compétence est à nouveau identifiée et les capacités sont données avec les descripteurs dans un seul et même tableau. Les élèves devaient lister les résultats qu'ils/elles avaient obtenu en dessous de ce tableau. Cet essai a été relativement mieux ressenti par les élèves puisque plus simple mais la visibilité de la progression n'était pas satisfaisante (ANNEXE 6)

Le troisième et dernier essai s'est révélé être plus efficace. Une compétence est identifiée dans un tableau (ce peut être une capacité aussi). Les critères de réussite remplacent les descripteurs : ces critères sont les objectifs que doivent atteindre tous les élèves pour avoir un niveau d'acquisition satisfaisant (B). Les différentes colonnes correspondent aux différents temps de travail de la compétence donnée. Les élèves doivent s'auto-évaluer avec des observations personnelles, l'identification des critères de réussite qu'il/elle semble avoir le mieux réussi et le niveau d'acquisition dans lequel il/elle se positionne à ce stade. Une dernière case est réservée au professeur qui donne des conseils, fait des remarques individuelles pour aider l'élève à repérer ses difficultés et ses facilités. La progression est assez visible puisque d'une séance à l'autre, nous pouvons remarquer que certains élèves ont pris en compte les remarques, d'autres ont des difficultés sur un point précis (ANNEXE 7)... Cet essai a été très bien accueilli par les élèves qui l'ont trouvé plus limpide que les deux précédentes. Ils sont beaucoup plus acteurs de leur progression et l'auto-évaluation permet de se rendre compte des difficultés de certain(e) que l'on ne voit pas systématiquement en classe. Malgré tout, c'est une démarche assez chronophage puisque cela induit de ramasser les travaux des élèves à chaque séance de cours, de les corriger et de dresser un petit bilan

individuel pour chacun. Peut-être serait-il intéressant de le mener pour des nouvelles compétences jamais abordées et ponctuellement dans l'année. Ou bien pour les élèves les plus en difficulté et qui ont besoin d'un suivi plus individuel ou pour ceux qui sont plus avancés²⁹ pour les faire davantage progresser et leur proposer d'aller plus loin. Les descripteurs qui sont indispensables ne sont pas obligatoirement distribués à tous les élèves, ils peuvent devenir un outil dans la classe consultable par ceux qui en ressentent le besoin.

3. Limites et bilan de la mise en oeuvre

La différenciation en question

Ces mises en oeuvre permettent indéniablement de différencier le travail pour répondre au mieux aux besoins des élèves. Nous avons décidé de faire de cet accompagnement personnalisé un moment particulier pour les élèves : leur proposer des démarches de travail différentes et plus proche de ce qui leur correspond. Le travail est modulable : ils sont totalement acteurs puisqu'ils/elles choisissent leur niveau de travail, des aides en plus ou non, un travail en groupe, en binôme ou individuel. Les plus en difficultés peuvent nous solliciter tandis que les élèves qui travaillent plus rapidement peuvent réaliser des activités en plus si leur travail est terminé pour approfondir le travail de la compétence. Le programme de l'accompagnement personnalisé est écrit ou affiché au tableau et la compétence travaillée est rappelée et notée en début de séance. En somme, la majorité des élèves savent ce qu'ils ont à faire et sont sensibles aux objectifs de la séance. Si durant les premières séances, nous avons imposé aux élèves leur niveau selon notre ressenti et les évaluations précédentes, nous nous sommes vite rendu compte qu'il était préférable de les laisser choisir leur démarche de travail, un élève qui a des difficultés sur une compétence peut se sentir à l'aise sur une autre. De même, une démarche que nous pensons adaptée pour un « profil type » d'élève peut se révéler intéressante pour un élève et inadaptée pour un autre alors que leur profil nous semblait assez semblable. Bien évidemment, notre rôle reste de guider certain(e) qui ont du mal à choisir un niveau ou bien qui insiste à travailler dans un niveau alors qu'ils ont des difficultés. Finalement, nous avons proposé des travaux différenciés à la fois dans les démarches et les formes des activités, dans les aides mais aussi

²⁹ Je pense notamment aux élèves précoces dans l'une de mes classes de 6ème.

dans notre façon de mener les séances d'accompagnement personnalisé. L'organisation des emplois du temps des élèves (deux classes de 6ème en accompagnement personnalisé au même moment) et la possibilité de travailler avec un(e) collègue surnuméraire a été un véritable avantage pour la mise en oeuvre de ce travail. Les groupes étaient réduits et le co-enseignement permet de prendre du temps pour chacun(e) des élèves.

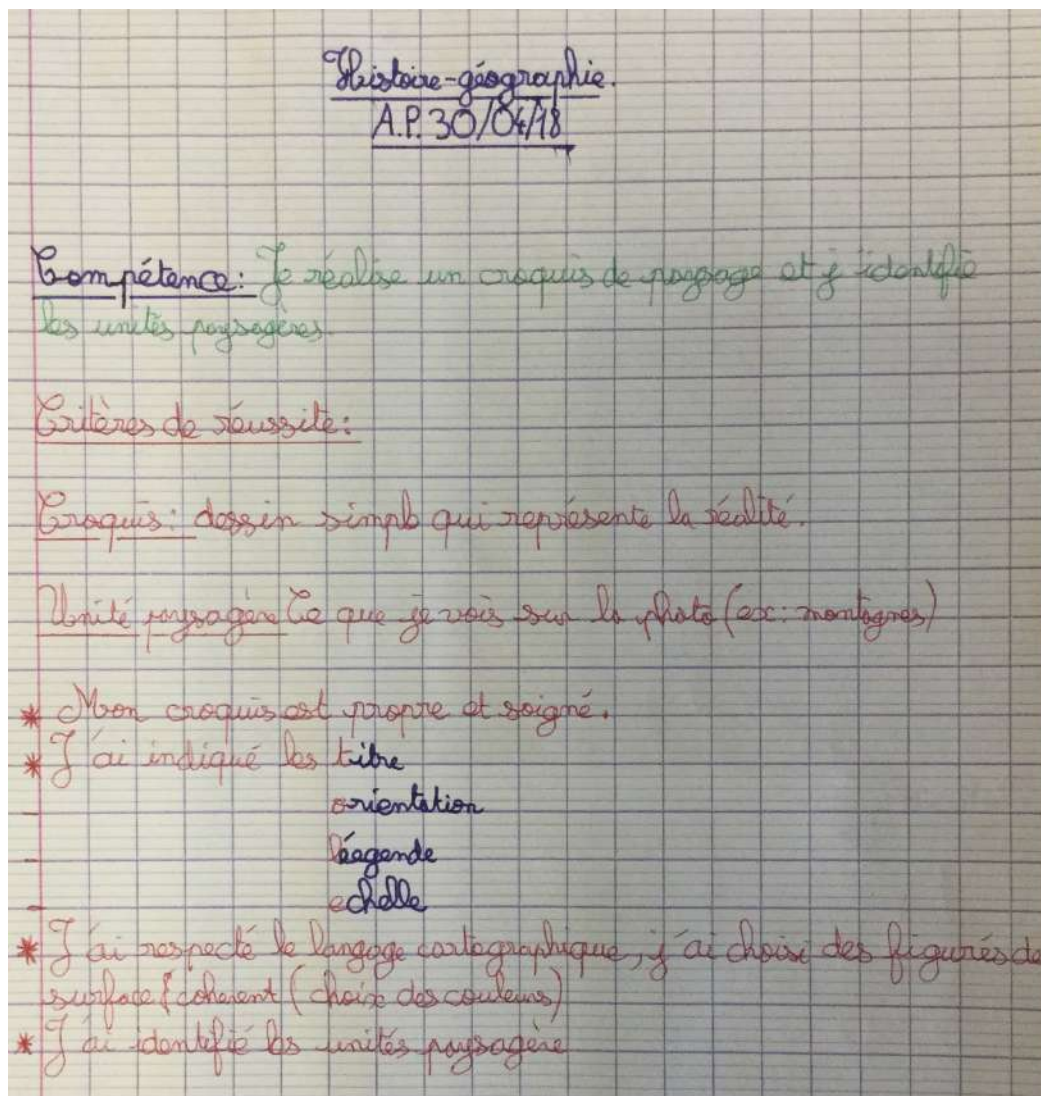
Les élèves ont très vite compris le fonctionnement de ces heures, ils ont été demandeurs. La mise en route a été de plus en plus rapide et fluide puisque chacun savait ce qu'il avait à faire et n'était pas étonné de devoir changer de salle et de professeur, parfois même aussi d'aller demander des explications à un(e) autre professeur dans la salle voisine. Le travail de groupe a été majoritaire pour les élèves qui ont été étonnés de travailler avec des élèves d'une autre classe mais qui ont vite apprécié la démarche. J'ai été plutôt surprise par certain(e) élèves qui se sont montrés autonomes rapidement en allant chercher leur travail et les aides vers le bureau ou le casier des niveaux³⁰, en n'hésitant pas à changer de niveau s'ils/elles en ressentaient le besoin. Je pense qu'ils ont aussi apprécié les libertés et la confiance que chacune de nous a pu leur donner : ils étaient libres de se lever pour aller chercher les documents, un manuel ou d'autres outils, libre de travailler en groupe ou non, libre de choisir l'enseignante avec laquelle ils/elles voulaient travailler pour cette séance : les élèves ont d'ailleurs changé régulièrement et ne sont pas toujours restés avec la même enseignante. Les séances d'accompagnement personnalisé sont des moments où l'on enseigne autrement, les élèves sont replacés au centre des apprentissages. Dans l'idée de l'école d'aujourd'hui, il serait presque indispensable de faire cours de cette manière à chaque séance... Un moment aussi où nous avons pu proposer aux élèves des démarches de travail différentes les unes des autres avec le toujours le souci de répondre aux besoins de chacun(e).

Exemples de progression sur la compétence « je réalise un croquis »

Il semblait intéressant de présenter deux exemples de travaux de deux élèves au profil différents. Le premier élève n'a pas de difficultés particulières, il travaille de manière autonome et a souvent terminé son travail avant les autres. Pour cet élève, l'objectif était de

³⁰ un casier de rangement de bureau dans lequel sont répartis les différents documents et fiches d'activités par niveau.

l'amener plus loin dans la compétence qu'il maîtrisait déjà bien. Il a suivi les conseils donnés et a fait preuve d'un grand recul grâce à l'auto-évaluation. Les travaux sont classés par ordre chronologique et sont référencés dans le tableau de progression. Nous avons travaillé la compétence « je réalise un croquis de paysage » tout au long du chapitre « Habiter un espace à forte contrainte et/ou de grande biodiversité ».



Ma progression personnalisée : je réalise un croquis de paysage (G4)

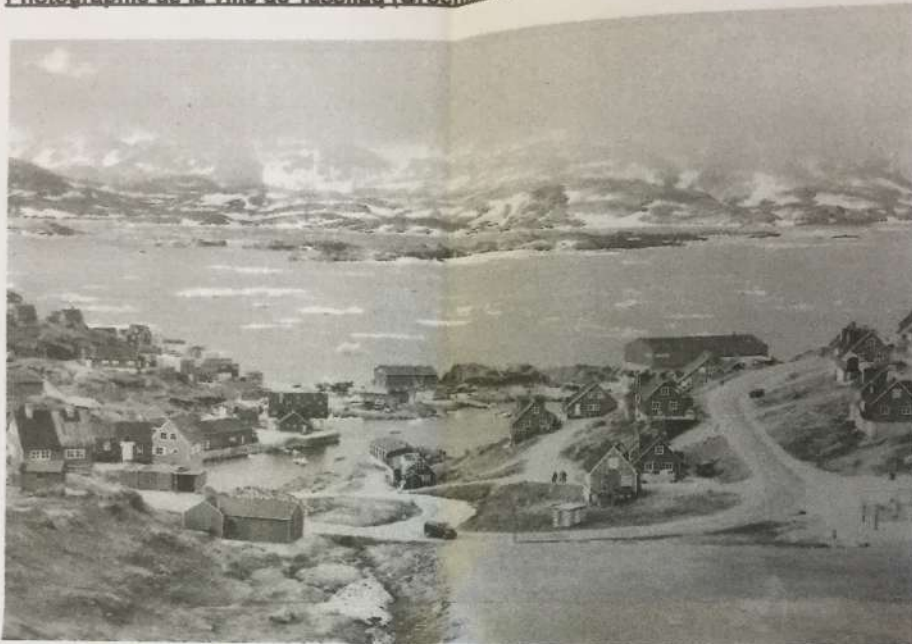
Les critères de réussite :

1. Mon croquis est propre et soigné : cadre du paysage, coloriage au crayon de couleur.
2. J'ai indiqué le Titre, l'Orientation, la Légende et l'Echelle.
3. J'ai respecté le langage cartographique et j'ai choisi des surfaces cohérentes (couleurs, hachures...).
4. J'ai identifié les unités paysagères en utilisant un lexique approprié et précis.
5. J'ai délimité les unités paysagères sans détails (ex : les maisons ne doivent pas apparaître).

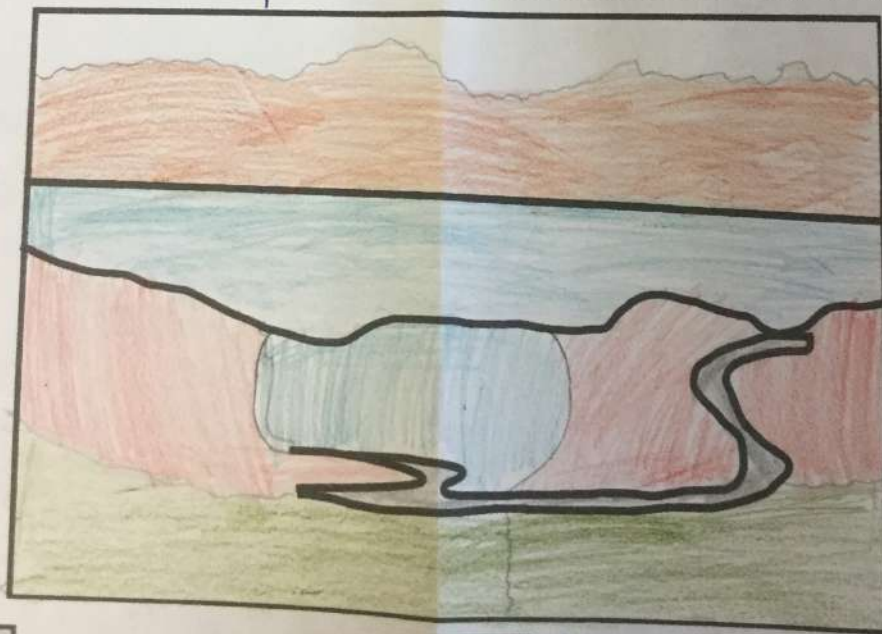
| Travaux et dates | 30/04/18 : A.P. Croquis Gœmberd | 04/05/18 : A.P. croquis Gœmberd | Evolution (14/05/18) |
|--|--|---|---|
| Mes observations (difficultés, facilités, remarques...) | J'ai bien réussi le croquis mais j'ai eu du mal à choisir les couleurs | act 1: J'ai bien fait mon croquis mais j'ai eu du mal à faire les traits qui délimitent. act 3: J'ai trouvé 4 défauts pour passer ma réponse. | A: Je n'ai eu aucune difficulté. B: J'aurais un choix de couleurs limité. |
| Quels critères de réussite penses-tu avoir bien réussi ? | J'ai réussi les critères n°1, n°3, n°4 et n°5 mais je n'ai pas réussi le n°2 (je n'aurais pas l'échelle, l'orientation et la légende) | act 1: J'ai réussi tous les critères act 3: J'ai réussi tous les critères | Je les ai tous respectés. |
| Je pense que je me situe à ce niveau d'acquisition : | A (B) | A (B) | A (B) C D A |
| Mes solutions pour progresser et aller plus loin (case prof) | → Pour le croquis, nous ne pouvons pas toujours ne être d'accord ni d'échelle. Par contre, il manque la titre au. → ton croquis est propre → le choix de couleurs est assez bon, peut-être que tu pourrais avec utiliser une aile par les habitations. | - Tu as bien délimité les unités paysagères. - Tes croquis sont très propres. Et ça de titres. - Tu peux encore préciser la légende avec du vocabulaire par aller(4) loin. Faire l'ornement: (A) | - Bien par la délimitation des unités paysagères et le choix des couleurs. - le vocabulaire de la légende est précis. - Ton titre est un peu vague, tu pourrais préciser. Evaluation Sommatrice: (A) |



Activité 4 : Je complète et corrige le croquis de paysage de Tassilaq en utilisant les critères de réussite de la réalisation d'un croquis de paysage.



Photographie de la ville de Tassilaq (Groenland)




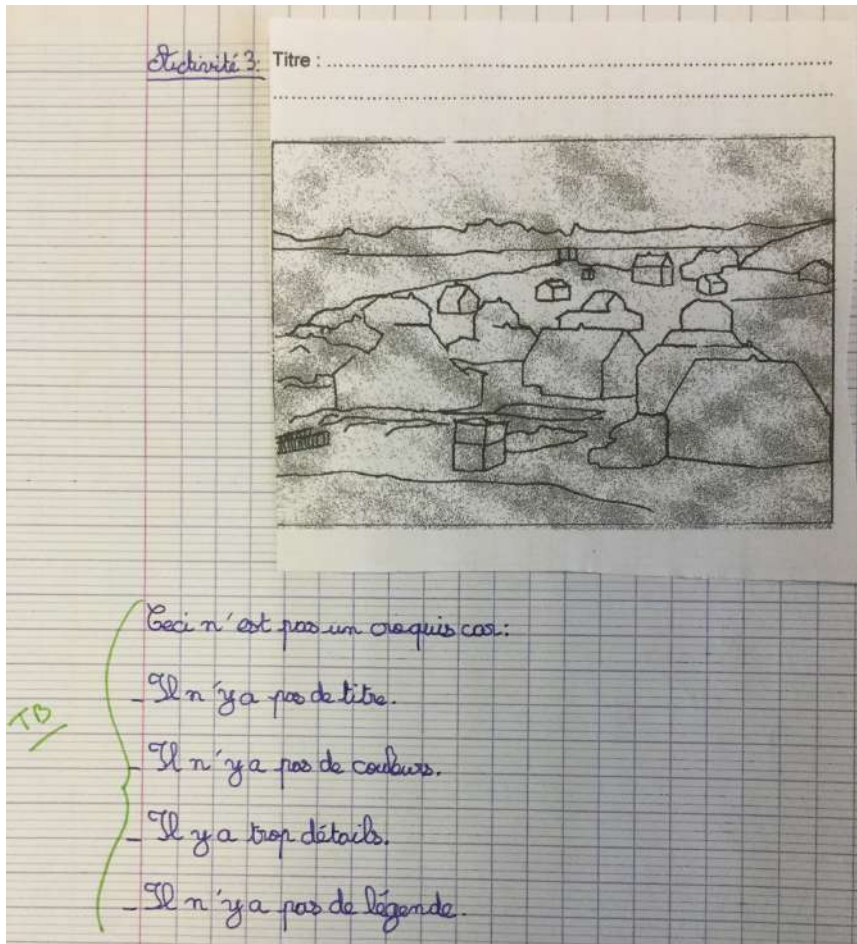
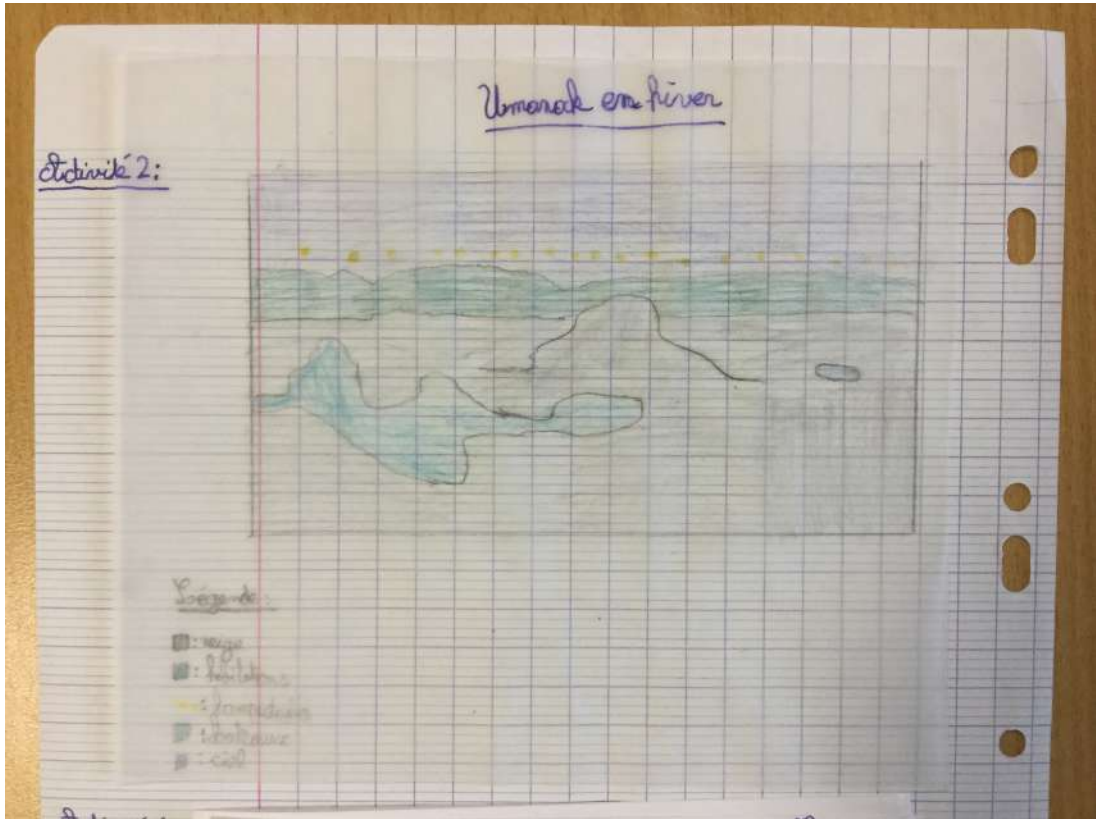
TITRE : Tassilaq en été



 Route menant à la ville
 habitations

 Océan
 verdure (Tundra)

 : montagnes



B: Je réalise un croquis de paysage

B/ Je réalise un croquis de paysage.

Réalise le croquis de paysage de la région de Ladakh en respectant les critères de réussite du croquis.
(photographie en couleur : doc 3p207).



3 La vallée de Chemre, un territoire aménagé par les humains

1 A plus de 3 500 m d'altitude se trouvent les terrasses aménagées pour les cultures de subsistance, c'est-à-dire uniquement destinées à nourrir la population de la vallée de Chemre.

2 Les routes sont souvent bloquées l'hiver, parfois des tronçons s'effondrent. L'été, la boue et les éboulements rendent les trajets périlleux.

La vallée de Chemre



Légende

- : Montagnes
- : Arbres.
- : Champs
- : Bâtimnts
- : Route
- : Cae de terre

Le second élève est plus en difficulté avec du mal à se mettre au travail en autonomie. La fiche progression lui a permis de se travailler sur les capacités qui lui faisaient défauts pour acquérir la compétence. Les progrès ont été considérables : il a bien compris qu'il ne devait pas mettre de détails et son travail est de plus en plus propre.

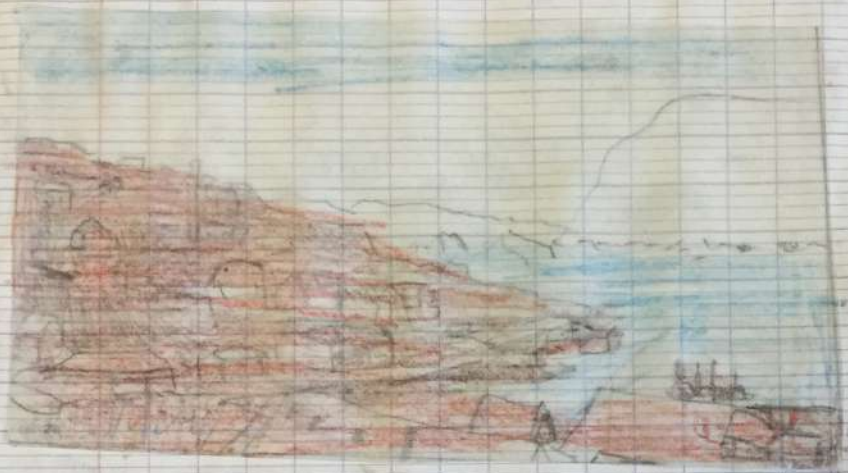
| Ma progression personnalisée : je réalise un croquis de paysage (G4) | | | | | |
|---|---|---|--|---------|--|
| Les critères de réussite : | | | | | |
| Mon croquis est propre et soigné : cadre du paysage, coloriage au crayon de couleur. | | | | | |
| J'ai indiqué le Titre, l'Orientation, la Légende et l'Echelle. | | | | | |
| J'ai respecté le langage cartographique et j'ai choisi des surfaces cohérentes (couleurs, hachures...). | | | | | |
| J'ai identifié les unités paysagères en utilisant un lexique approprié et précis. | | | | | |
| J'ai délimité les unités paysagères sans détails (ex : les maisons ne doivent pas apparaître). | | | | | |
| Travaux et dates | | | | | |
| Mes observations (difficultés, facilités, remarques...) | pages 200 n°3 Ses dessins à colorier en a coloré la façade est si non ça va avec plus de facile à faire et pas long. | pages 200 n°4 Le remplissage est coloré la feuille. | pages paysage sur photocopié se n'est pas du tout il faut juste colorier et colorer. | | |
| Quels critères de réussite penses-tu avoir bien réussi ? | J'ai pas trop mis de détails | travaux de détails mieux pour le coloriage. | Tu as trouvé les unités paysagères menues, c'est bien. | | |
| Je pense que je me situe à ce niveau d'acquisition : | B C D | B C D | A B C D | A B C D | |
| Mes solutions pour progresser et aller plus loin (case prof) | 1) Délimite de grands ensembles sans décoller les détails. 2) N'oublie pas la légende. 3) Colorie mieux. | 1) Tu as décollé les bords et les maisons : délimite l'ensemble de l'unité paysagère 2) plus précise dans la légende ce que c'est. | 1) Finis le coloriage de ton croquis. 2) Rajoute des éléments dans la légende si certains manquent. 3) Utilise le voc. 4) Ecris un titre. | | |

Un

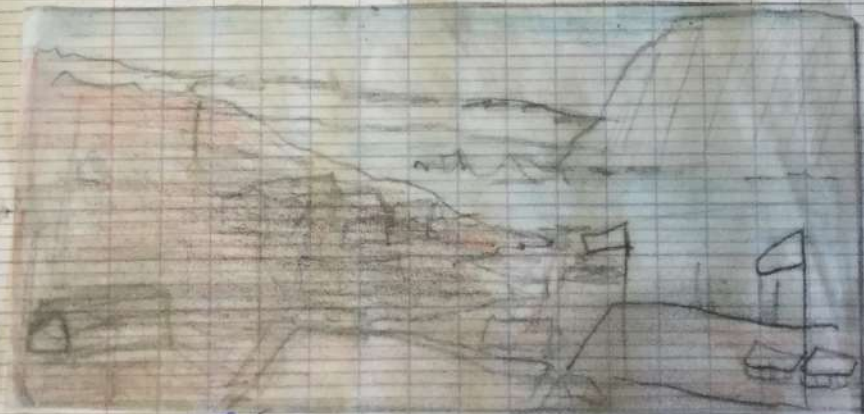
Lundi 30 Avril 2018

(AP)

je réalise des croquis
de paysage.



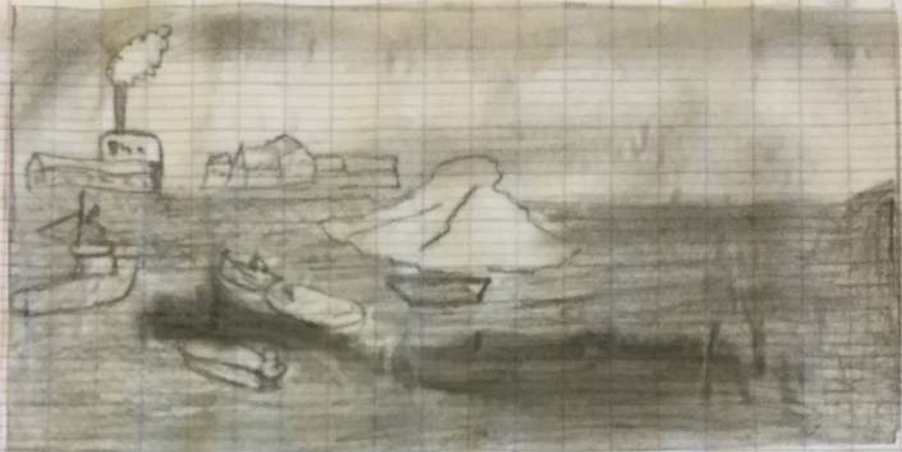
Trop de détails et ce n'est pas un croquis, c'est un dessin.
dessin



titre: L'organisation du paysage allumage au
grauenlande
la prochaine fois que je ferai un croquis je ferai pas trop de
detaille (refléchir).


Noit polaire


page 200





U Mandmannag en hives



 Route menant à la ville

 l'eau

 Ville avec habitations au dessus

 Montagne






Lundi 14 mai 2018

Evaluation sommative géographie.

thème 2: Habiter les espaces peuplés
à fortes contraintes.

ex-1



-  les maison et habitas
-  le ciel
-  le jardin pour cultivé des chaze
-  les montagne
-  les arbres

la vallée de chemé, un territoire aménagé
par les humains

Un bilan plutôt positif mais avec des nuances

Bien entendu, ces différentes mises en oeuvre ont des limites. Le charge de travail est très importante pour proposer un travail différencié à chaque séance d'accompagnement personnalisé même si avec l'habitude, cette charge se réduit, il n'en reste pas moins que nous avons dû beaucoup nous retrouver avec ma tutrice, Madame Barnel, pour élaborer des activités et réfléchir à la manière de les différencier. Toute l'évolution des mises en oeuvres en est l'une des preuves, finalement nous avons tenté beaucoup de choses différentes pour arriver à un résultat plutôt satisfaisant mais encore perfectible. Dans l'idéal, il s'agirait de proposer ce type d'enseignement à toutes les séances de cours : mais le manque de temps, les contraintes matérielles ne le rendent pas toujours possible.

La proposition de travailler en niveaux différents est intéressante mais elle a aussi ses limites. Puisque les élèves pouvaient choisir leur travail, beaucoup ont toujours choisi un niveau précis sans en changer par manque de confiance, par habitude ou tout simplement parce qu'ils estimaient être plus « facile ». Les trois niveaux induisent en effet un idée de hiérarchie avec un niveau 3 forcément « plus facile » et un niveau 1 « difficile ». C'est l'une des raisons pour lesquelles nous avons essayé lors des dernières séances d'accompagnement personnalisé de proposer différentes activités sans les classer en « niveau ». La différenciation proposée lors des accompagnements personnalisés ne doit pas devenir un moment où les élèves se sentent jugés par un niveau. Si pour nous adulte ce n'est pas un problème, pour de jeunes adolescents, cela peut poser problème et le but n'est pas de créer des rivalités et une perte de confiance. Peut-être que de remplacer les niveaux 1, 2 et 3 par des couleurs serait pertinent et n'induirait pas cette impression de hiérarchie.

Aussi, ces mises en oeuvre se sont basées le plus souvent sur des compétences d'histoire, de géographie ou d'éducation morale et civique, à l'exception de la coopération qui est transversale. Il aurait été pertinent de travailler sur des compétences transversales du socle commun en collaboration avec des collègues d'autres disciplines pour que le suivi individuel soit généralisé. Les différentes démarches explorées avec les élèves auraient pu être transmises pour faciliter l'individualisation. Par exemple, un élève A. travaille en histoire sur la compétence « je rédige un récit historique », le travail et les méthodes qui ont

fonctionné avec lui peuvent être transmises à la/le collègue de français qui travaille aussi la compétence de rédaction pour que lui/elle ai les clés pour faire réussir cet élève. Il aurait fallut alors que chaque élève ait par exemple un carnet de bord consultable par ses professeurs. Cela nécessiterait un très gros travail d'équipe au préalable pour identifier les compétences transversales à travailler en priorité, puis établir des mises en oeuvres communes qui respectent aussi les connaissances que chaque discipline veut apporter. Cela demande de se réunir régulièrement avec l'équipe pour dresser des bilans des élèves et discuter ensemble des moyens qui peuvent être mis en place pour faire progresser tout le monde.

Enfin, il est difficile de quantifier les progrès que les élèves auraient fait grâce à l'accompagnement personnalisé en histoire-géographie. Si le dispositif a aidé une majorité d'élève, il aurait fallut que l'expérimentation soit effectuée aussi en mathématique, en français et que les résultats soient comparés et analysés. Le dernier outil mis en place pour la compétence « je réalise un croquis de paysage » peut toutefois être un bon indicateur puisqu'il permet de voir les élèves qui ont réussi à prendre en compte les remarques et conseils et ceux qui se confrontent aux mêmes difficultés entre les séances. Malgré tout, c'est un temps qui est ressenti très positivement pour la majorité des 6ème qui apprécient les méthodes originales que nous nous sommes efforcés de proposer tout au long de cette année.

Du point de vue des élèves

L'expérimentation décrite dans cet écrit a été menée sur une année complète tous les vendredi, il semblait important d'avoir un retour des élèves. Un questionnaire anonyme a été distribué à ma classe de 6ème. Sur 28 élèves, 23 élèves m'ont rendu le-leur rempli avec sérieux. Quatre questions ont été posées (voir la synthèse des réponses dans le tableau ci-dessous).

Globalement, les élèves ont aimé travailler en groupe et cela les a aidé à progresser notamment lorsqu'ils se sont organisés en groupe hétérogène : lorsque j'ai lu les questionnaires et les nombreuses remarques à ce sujet, j'ai été agréablement surprise de voir que l'hétérogénéité est déjà pour eux une opportunité et qu'ils sont conscients qu'elle peut les

faire progresser. Le travail de groupe a été bénéfique pour beaucoup d'entre eux et habituel. Ils constituent des groupes très rapidement et l'évolution est très positive depuis le début d'année. Quelques élèves n'ont pas apprécié travailler avec des 6ème d'une autre classe ou un/une autre professeur.

La proposition de travail en niveau et les fiches aides ont été majoritairement appréciées et les élèves pensent que ce sont des éléments qui les ont fait progresser. Il est vrai que les élèves n'ont pas éprouvé de grandes difficultés lors de ces séances tant les formes des activités étaient différentes : chacun pouvait trouver son compte.

S'il a été difficile d'évaluer le degré de progression des élèves grâce au dispositif d'accompagnement personnalisé, les élèves ont tous progressé dans la coopération et l'autonomie. Les élèves ont aussi apprécié la confiance que l'on pouvait leur donner notamment en ayant le droit de se déplacer en classe. Un exemple : lors d'une séance d'accompagnement personnalisé sur le chapitre « la ville de demain », les élèves en groupe devaient imaginer New-York en 2040. Ils ont exposé leur travail dans trois salles de classe et avaient pour consigne d'aller voir les productions des autres, de leur poser des questions et de prendre des notes dans un tableau. Les élèves se sont instantanément regroupés, ils sont allés de salle en salle sans encombre de manière très autonome.

Voici une synthèse des réponses données par les élèves de ma classe de 6ème. Les réponses en gras sont celle qui sont le plus revenues, celles en italique n'ont volontairement pas été modifiées et correspondent aux réponses directes des élèves.

| | |
|---|--|
| <p>1/ Qu'aime-tu le plus lors des séances d'AP ?</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Travailler avec les camarades en groupe. - Travailler avec la personne que l'on veut et donc mieux travailler. - Changer de professeur et de classe. - <i>« nous laisser du temps libre »</i> - <i>« partager les idées et aussi on peut rencontrer d'autres personnes »</i> |
| <p>2/ Qu'aime-ce-que tu as le moins aimé ?</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Difficile pour certain de travailler avec des élèves d'une autre classe. - Le bruit lors des travaux en groupe. - <i>« C'est d'aller avec plusieurs prof, je préfère faire avec une seule ».</i> |
| <p>3/ Comment l'AP t'a t-il permis de progresser ?</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Le travail de groupe. - Les fiches méthodes et les fiches « aide ». - Les niveaux (1, 2, 3). - <i>« ce sont les niveaux, cela m'a permis de travailler à mon niveau ».</i> - Mieux comprendre les dates historiques. - <i>« En m'expliquant les choses plusieurs fois ».</i> - <i>« L'AP m'a permis de comprendre car les autres m'ont expliqué ».</i> - <i>« En partageant nos idées » ; « en partageant mes connaissances et celles des autres élèves ».</i> - <i>« L'opinion des autres de ton groupe ».</i> - <i>« quand nous avons AP, les profs nous expliquent plus clairement ».</i> - <i>« de pouvoir me déplacer, de me concentrer et quand j'aide mutuellement ».</i> - <i>« en calme ».</i> - <i>« Vue qu'il y en a parfois qui ont plus de connaissances, j'ai pu apprendre d'autres choses ».</i> |
| <p>4/ Que proposerais-tu pour que l'AP soit encore plus efficace ?</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Changer de salle tout de suite avant de recevoir les consignes. - Faire des groupes de 5 ou 6. - Avoir plus d'activités et d'approfondir. - Ne pas mélanger les classes. - <i>« d'en faire plus souvent »</i> - <i>« Je pense que ça serait bien d'être dans la même classe et que les trois profs nous aident »</i> |

Conclusion

L'accompagnement personnalisé s'inscrit dans les objectifs de la nouvelle réforme du collège initiée en 2015 : apporter à tous les élèves, quelque soit leur besoin, leur origine, leur profil, l'enseignement qui les fera le plus progresser. Si la différenciation s'impose comme un système pédagogique presque indispensable aujourd'hui face à des élèves aux profils variés, il n'en reste pas moins que cette pratique n'est pas toujours évidente à envisager sur l'année de manière régulière, par manque de temps, de savoir-faire ou bien même d'envie, il faut le dire.

Les heures d'accompagnement personnalisé intégrées dans les emplois du temps des élèves et des enseignants permettent d'avoir justement des temps consacrés exclusivement à l'individualisation des élèves. Preuve en est que de plus en plus de recherches sont faites sur ce temps d'enseignement dont les objectifs sont plus limpides : les méthodes pédagogiques sont plus élaborées et la pluralité des mise en oeuvre proposées par les différentes académies ou groupe de travail permettent de travailler plus efficacement et rapidement dans les équipes pédagogiques.

L'accompagnement personnalisé par la pluralité de ses formes, par sa répétition hebdomadaire et la liberté laissé aux enseignants est un laboratoire pour la différenciation. Une différenciation dans ses différentes formes de mise en oeuvre, dans la diversité des activités qui peuvent être demandées aux élèves. Si l'accompagnement personnalisé n'est pas le seul et unique moment propice à la différenciation, il est en tout cas, comme son nom l'indique, un moment d'enseignement qui doit être le plus personnalisé possible de manière à répondre aux besoins spécifiques des élèves, et de fait, à les faire progresser.

Pour que cet accompagnement personnalisé soit le plus efficace possible, il requiert toutefois que cette différenciation soit une pratique régulière et que l'équipe pédagogique travaillent en corrélation dans ce sens. Par le biais de cet accompagnement, s'il est compris et mené convenablement, l'instauration progressive et de plus en plus systématique d'une pédagogie différenciée est possible.

Bibliographie

BABLET Marc, « Individualisation ou personnalisation : des étymologies qui devraient amener à fortement distinguer ces notions », *Administration & Éducation* 2016/2 (N° 150), p. 165-172.

COLAS-DEGENNE Isabelle, « La différenciation pédagogique en réponse à la difficulté des élèves : une histoire institutionnelle de Fontanet à Jospin », *Administration & Éducation* 2016/2 (N° 150), p. 23-29.

Les cahiers pédagogiques, n°526 « Inclure tous les élèves », janvier 2016.

DEFRESNE Florence et KROP Jérôme, « La massification scolaire sous la Ve république. Une mise en perspective des statistiques de l'Éducation nationale (1958-2014) », *Education et Formations* (n°91), septembre 2016.

DUBOIS Bénédicte, « Les sept familles de l'accompagnement personnalisé au collège », *Les Cahiers Pédagogique*, 18 avril 2016.

JURADO Monique, « L'approche par compétences (APC) : pour une personnalisation de l'évaluation ? », *Administration & Éducation* 2016/2 (N° 150), p. 37-43.

KROP Jérôme, « Créer une école pour tous, une tentative de brève synthèse historique », *Administration & Éducation* 2017/3 (N°155), p.11-18.

MEIRIEU Philippe, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, ESF, 1989.

MUNCK Françoise, « Amener toute une génération au socle commun. Comment y parvenir dans le quotidien de la classe ? », *Administration & Éducation* 2017/3 (N° 155), p. 53-58.

PÉTREULT Françoise, « Mise en perspective et typologie des différentes réponses de l'institution », *Administration & Éducation* 2016/2 (N° 150), p. 97-101.

PERRENOUD Philippe, *Le pédagogie à l'école des différences, fragments d'une sociologie de l'échec*, ESF Éditeur, Issy-les-Moulineaux, 2005.

PERRENOUD Philippe, *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, ESF, Paris, 1997.

PERRENOUD P. , *Construire des compétences dès l'école*, ESF, Paris, 1997. p. 25

SEGUY Jean-Yves, « École unique, démocratisation de l'enseignement et orientation : le rôle des compagnons de l'université nouvelle », *O.S.P.*, 36/3, 2007, p.289-311.

THOMAZET Serge *et al.*, « Travailler ensemble au service de tous les élèves. Analyse de l'activité d'enseignants néo-titulaires à partir des dilemmes professionnels qu'ils rencontrent », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2014/1 (N° 65), p. 69-80.

TORRES Jean-Christophe, « Les enjeux de la différenciation pédagogique : entre résolutions formelles et indécisions pratiques », *Administration & Éducation* 2016/2 (N° 150), p. 159-164.

ZAY Danielle, *L'éducation inclusive : une réponse à l'échec scolaire ?*, L'Harmattan, Paris, 2012.

Annexes

Annexe 1 : Programmation des compétences travaillées en accompagnement personnalisé.

| | Compétence travaillée et évaluée | Objectifs |
|---|--|---|
| Chapitre 1 : Vivre ensemble au collège | - Coopérer et mutualiser | Réalisation d'une affiche de campagne pour l'élection des délégués par groupe de deux |
| Chapitre 1 : Les débuts de l'humanité | - se repérer dans le temps | Savoir situer des grandes périodes de la Préhistoire + utiliser une frise chronologique |
| Chapitre 2 : La révolution « Néolithique » | | |
| Chapitre 1 : Le monde habité | - Se repérer dans l'espace - Localiser les grands espaces géographiques | Savoir localiser les grands foyers de population, les déserts humains et les plus grandes métropoles |
| Chapitre 2 : Les métropoles et leurs habitants | - Se repérer dans l'espace - Nommer, localiser et caractériser un espace géographique | Savoir décrire un paysage urbain, le nommer (lotissement, CBD...) et caractériser les différentes activités que les habitants peuvent pratiquer |
| Chapitre 3 : Premiers États, premières écritures | - Construire des hypothèses - Construire des repères spatiaux temporels | |
| Chapitre 2 : L'égalité fille-garçon | - Appliquer les principes de l'égalité des femmes et des hommes. | - Comprendre que l'égalité entre les filles et les garçons est un droit. - Création d'un jeu de carte contre les stéréotypes. |
| Chapitre 3 : La ville de demain | - Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués - coopérer et mutualiser | - Initiation à la prospection géographique. - Réalisation d'un discours (ou d'une affiche) présentant un projet urbain innovant. |
| Chapitre 4 : La naissance du monothéisme juif | - Raisonner. - S'informer dans le monde du numérique. | - Identifier et différencier un récit mythique d'un récit historique - Faire des recherches avec l'exposition de la BNF (en ligne) sur les Monothéismes. |
| Chapitre 5 : le monde des cités grecques | - Comprendre un document. - Lire et pratiquer différents langages : élaborer un récit | - Prélever des informations pour répondre à des questions simples (5W) - Elaborer un récit. |

| | <u>Compétence travaillée et évaluée</u> | <u>Objectifs</u> |
|--|--|--|
| Chapitre 4 : Habiter les littoraux | <ul style="list-style-type: none"> - Décrire un paysage - Exprimer un point de vue sur un aménagement pour comprendre ce qu'est un conflit d'usage. | <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre ce qu'est un conflit d'usage |
| Chapitre 6 : Rome du mythe à l'histoire | <ul style="list-style-type: none"> - Reasonner. - Construction de repères spatiaux temporels. | <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre le rôle du mythe dans la fondation de Rome. - Travail approfondie sur la frise chronologique. |
| Chapitre 5 : Habiter un espace de forte contrainte et ou biodiversité | <ul style="list-style-type: none"> - Analyse de document, confrontation d'infos, lecture de carte | <ul style="list-style-type: none"> - Consolider la lecture de carte. - Comprendre les différentes nature des documents. - Savoir analyser un document et le confronter avec d'autres. |
| Chapitre 6 : Habiter un espace de faible densité agricole | <ul style="list-style-type: none"> - Analyse de document, réalisation d'un croquis | <ul style="list-style-type: none"> - Réalisation d'un croquis (délimitation des unités paysagères et plans). |
| Chapitre 7 : Conquêtes, paix romaine et romanisation | <ul style="list-style-type: none"> - Pratiquer différents langages, production d'un document numérique. - Communiquer à l'oral. - Coopérer. | <ul style="list-style-type: none"> - Création d'une diapositive en groupe après un travail sur un corpus documentaire. - Présenter sa diapositive. |
| Chapitre 8 : Les relations de l'Empire romain avec les autres mondes | <ul style="list-style-type: none"> - Lire et pratiquer différents langages. | <ul style="list-style-type: none"> - Raconter le périple d'un marchand romain qui part en Chine. |
| Chapitre 9 : Des chrétiens dans l'empire. | <ul style="list-style-type: none"> - Lire et pratiquer différents langages : s'approprier et utiliser un lexique spécifique | |
| Chapitre 3 : La laïcité | <ul style="list-style-type: none"> - Le jugement : Penser par soi-même et avec les autres | <ul style="list-style-type: none"> - « Comprendre que la laïcité accorde à chacun un droit égal à exercer librement son jugement et exige le respect de ce droit ces autrui » - Travail sur l'exposition « Livres de parole » (CDI). |

Annexe 2 : exemple d'un travail en trois niveaux sur la compétence « je formule des hypothèses et je vérifie » en histoire en janvier 2018.

AP - travail sur la compétence : je formule des hypothèses et je les vérifie.

Niveau 1

Question de la séance : Quels étaient le rôle des écritures dans les cités-états de Mésopotamie ?

1/ Tu formules des hypothèses grâce à tes connaissances : Grâce à ce que tu as appris sur l'Égypte, propose au moins 2 idées pour répondre à la question de la séance.

2/ Tu vérifies tes hypothèses : trouve une idée par document qui pourrait te permettre de répondre à la question de la séance.

Doc 1p46 / Doc 2p49 / Doc 3p49 / Doc 2p50 / Doc 2p54 / Doc 3p54

3/ Tes hypothèses étaient-elles justes ou proches de la réalité ?

4/ A l'aide des réponses aux questions, réponds à la question de la séance (sous forme de paragraphe, de schéma, de carte mentale...).

AP - travail sur la compétence : je formule des hypothèses et je les vérifie.

Niveau 2

Question de la séance : Quels étaient le rôle des écritures dans les cités-états de Mésopotamie ?

1/ Tu formules des hypothèses grâce à tes connaissances : Grâce à ce que tu as appris sur l'Égypte, propose au moins 2 idées pour répondre à la question de la séance.

Aide :

- tu peux formuler ta phrase : *Je pense que car*
- Une hypothèse est une proposition, elle n'est pas forcément juste. Tu peux utiliser ton cours sur l'Égypte pour trouver des idées.

2/ Tu vérifies tes hypothèses : trouve une idée par document qui pourrait te permettre de répondre à la question de la séance.

Doc 1p46 / Doc 2p49 / Doc 3p49 / Doc 2p50 / Doc 2p54 / Doc 3p54

Aide :

- tu peux formuler ta phrase : *L'écriture dans les cités-états de Mésopotamie sert à*
- Pour trouver des idées dans un document, tu dois lire le titre et la légende qui donnent beaucoup d'information. Pose toi la question : « qu'est-ce que ce document m'apprends sur l'écriture ? »

3/ Tes hypothèses étaient-elles justes ou proches de la réalité ?

4/ A l'aide des réponses aux questions, réponds à la question de la séance. (sous forme de paragraphe, de schéma, de carte mentale...)

Question de la séance : Quels étaient le rôle des écritures dans les cités-états de Mésopotamie ?

1/ Tu formules des hypothèses grâce à tes connaissances : Grâce à ce que tu as appris sur l’Egypte, propose au moins 2 idées pour répondre à la question de la séance.

Aide :

- Une hypothèse est une proposition, elle n'est pas forcément juste. Tu peux utiliser ton cours sur l’Egypte pour trouver des idées.

Idée N°1 : Je pense que l’écriture peut servir à

.....

car

Idée N°2 : Je pense que l’écriture peut servir à

.....

car

2/ Tu vérifies tes hypothèses : trouve une idée par document qui pourrait te permettre de répondre à la question de la séance.

Aide :

- Pour trouver des idées dans un document, tu dois lire le titre et la légende qui donnent beaucoup d’information. Pose toi la question : « qu’est-ce que ce document m’apprends sur l’écriture ? »

| | <i>L’écriture dans les cités-états de Mésopotamie sert à</i> |
|----------|--|
| Doc 1p46 | |
| Doc 2p49 | |
| Doc 3p49 | |
| Doc 2p50 | |
| Doc 2p54 | |
| Doc 3p54 | |

3/ Tes hypothèses étaient-elles justes ou proches de la réalité ? (entoure ta réponse)

Idée N°1 : oui non
Idée N°2 : oui non

4/ A l'aide des réponses aux questions, réponds à la question de la séance. (sous forme de paragraphe, de schéma, de carte mentale...). Tu peux t'aider du tableau suivant mais tu n'es pas obligé.

| | Quand ? | Où ? | Quel support ? | Qui écrit ? | Qu'est-ce qui est écrit ? | Pour qui ? |
|--|---------|------|----------------|-------------|---------------------------|------------|
| Écriture cunéiforme dans les cités-états de Mésopotamie | | | | | | |

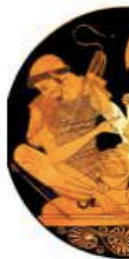
Annexe 3 : exemples de fiches « Aide » à disposition des élèves.

Fiche « aide » pour la compétence « je décris un paysage ».

Pour décrire les paysages urbains, je peux utiliser le vocabulaire :

- Immeuble avec étages
- Gratte-ciel
- Maison individuelle
- Centre commercial / panneau publicitaire
- Magasin
- Jardin individuel
- Espace vert
- Circulation importante / circulation peu importante
- Avenue / route / rue piétonne
- Beaucoup de piétons / peu de piétons
- Activité des habitants

Fiches « aide » pour la compétence « je rédige un récit historique ». Cette « aide » sous forme d'exercice permet aux élèves de se rappeler les caractéristiques des héros homériques.



Patrocle

Grand guerrier troyen vu comme le héros le plus courageux, vaillant, généreux de l'Iliade.



Ulysse

Héros invincible réputé pour sa force et sa bravoure. Craint de tous, il peut aussi se montrer colérique.



Achille

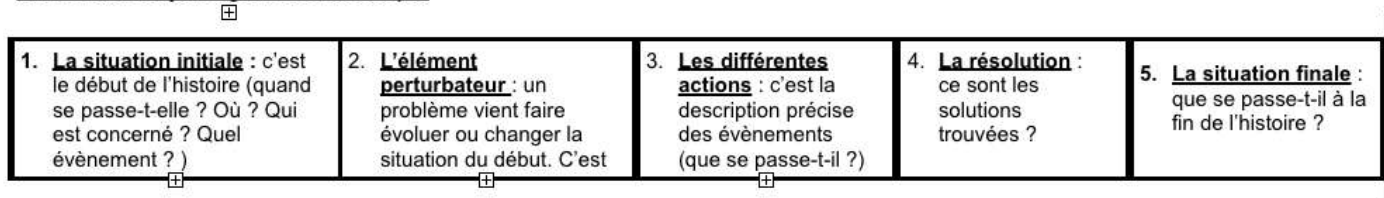
Héros dévoué à son ami Achille qui n'hésite pas à prendre les armes et se sacrifier pour lui.



Hector

Surnommé l'homme « aux milles tours », ce héros est réputé rusé, habile et ingénieux.

Fiche méthode : je rédige un récit historique.



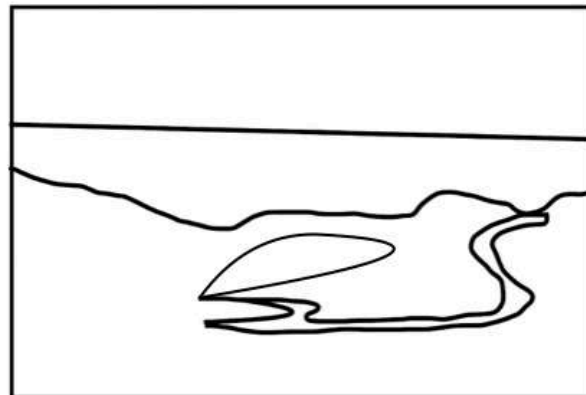
Annexe 4 : exemple d'activités proposées aux élèves pour travailler la compétence « je réalise un croquis de paysage ».

Activité 1 : Complète le croquis de Tassilaq en respectant les critères de réussite et le langage cartographique (choix des couleurs, des figurés...).

Photographie de la ville de Tassilaq



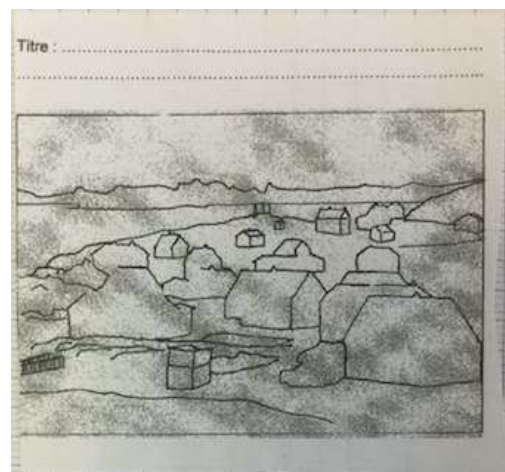
TITRE :



- Route menant à la ville
- Ville avec habitations peu denses.
-
-

Activité 2 : En autonomie, réalise le croquis de paysage du doc 4p201 (manuel Nathan) en respectant les critères de réussite et les règles du croquis.

Activité 3 : D'après les critères de réussite, penses-tu cela est un croquis ? Justifie ta réponse en expliquant quels sont les critères de réussite qui ont été respectés et ceux qui ne l'ont pas été.



Annexe 5 : la première version du livret de progression.

Ma progression

Je me repère dans l'espace pour construire des repères géographiques.

Mon livret de progression en Histoire, géographie et EMC!

Capacité 2. Nommer et localiser un lieu dans un espace géographique.

| | |
|---|---|
| I | <input type="checkbox"/> Je n'arrive pas à me repérer sur la carte, le planisphère. <input type="checkbox"/> Je place le lieu sans réfléchir, sans observer la carte avant. <input type="checkbox"/> Je n'utilise pas les aides. <input type="checkbox"/> Je ne connais pas le nom du lieu ou je les confonds. |
| F | <input type="checkbox"/> Je sais ce que signifie « localiser » mais je fais des erreurs. Je ne suis pas toujours précis ou ne réfléchis pas assez avant d'écrire. <input type="checkbox"/> Je trouve des repères sur la carte pour localiser le lieu. <input type="checkbox"/> Je connais la plupart des noms des lieux. <input type="checkbox"/> J'utilise les aides, les indices dans la consigne. |
| S | <input type="checkbox"/> Je sais placer précisément le lieu sur une carte, un planisphère. <input type="checkbox"/> Je connais le nom des lieux à localiser. |
| T | <input type="checkbox"/> Je connais le nom des lieux demandés et j'en connais d'autres. <input type="checkbox"/> Je sais localiser de plusieurs manières : en écrivant le nom, en écrivant un numéro et sa légende, en coloriant... |

Capacité 3. Nommer et caractériser des espaces.

| | |
|---|--|
| I | <input type="checkbox"/> J'ai du mal à décrire ou ma description n'est pas assez précise. <input type="checkbox"/> Je connais très peu ou pas du tout le vocabulaire pour décrire. <input type="checkbox"/> Je ne sais pas reconnaître le type de paysage. |
| F | <input type="checkbox"/> J'utilise le vocabulaire pour décrire un paysage mais je confonds certains éléments ou ne connais pas leur nom. <input type="checkbox"/> J'ai du mal à associer ma description au type de paysage qu'il représente. <input type="checkbox"/> J'utilise des aides. |
| S | <input type="checkbox"/> Je décris les principaux éléments du paysage à l'aide d'un vocabulaire approprié et précis. <input type="checkbox"/> J'associe ma description au type de paysage qu'il représente et à sa principale activité. |
| T | <input type="checkbox"/> Je reconnais et nomme tous les éléments du paysage de manière précise. <input type="checkbox"/> Je décris et nomme les différentes activités de ce type de paysage. |

Capacité 1. Nommer et localiser les grands repères géographiques.

| | | | | | | | |
|-------------|---|---------|---|--------------|---|-----------|--|
| Inaffectant | <input type="checkbox"/> Je ne connais aucun ou peu de nom de repère. <input type="checkbox"/> Je ne sais pas où les placer ou je me trompe. <input type="checkbox"/> Je ne comprends pas les verbes « nommer et localiser ». | Fragile | <input type="checkbox"/> Je connais tous les noms ou la plupart d'entre eux. <input type="checkbox"/> Je sais placer quelques repères. <input type="checkbox"/> Je confonds certains repères. <input type="checkbox"/> Je ne sais pas comment faire pour localiser. <input type="checkbox"/> J'utilise les aides. | Satisfaisant | <input type="checkbox"/> Je connais le nom de chaque repère. <input type="checkbox"/> Je sais le placer sur une carte, un planisphère. | Très bien | <input type="checkbox"/> Je connais le nom des repères demandés et j'en connais d'autres. <input type="checkbox"/> Je sais localiser de plusieurs manières : en écrivant le nom, en écrivant un numéro et sa légende, en coloriant... |
|-------------|---|---------|---|--------------|---|-----------|--|

Annexe 6 : la deuxième version du livret de compétence

Raisonnement, justifier une démarche et des choix effectués

| Raisonnement, justifier une démarche et des choix effectués. | D = insuffisant | C = En cours d'acquisition | B = satisfaisant | A : Expert |
|--|--|--|---|--|
| <u>Formuler des hypothèses</u> | J'ai des informations mais je n'arrive pas à les mettre en relation pour formuler une hypothèse. | J'ai mis des informations en relation mais je ne sais pas formuler l'hypothèse. | J'ai mis des informations en relation. Je suis capable d'expliquer pourquoi je formule cette hypothèse. | Je sais mettre en relation plusieurs faits pour formuler mes hypothèses à différentes échelles (temps et espace) |
| <u>Vérifier</u> | Je n'arrive pas à trouver les informations dans un nouveau document en lien avec mon hypothèse. | J'ai des informations mais je ne parviens pas toujours à les mettre en lien pour valider ou pas mon hypothèse. | À l'aide des informations que j'ai, je sais valider ou non mon hypothèse. | Je sais reconstruire mon hypothèse si elle est fautive après vérification. |

- AP 2014/15 - L'écriture en Mésopotamie (évaluation formative):
C, B

Annexe 7 : tableau de progression sur la compétence « je réalise un croquis de paysage »

| Ma progression personnalisée : je réalise un croquis de paysage (G4) | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| <p>Les critères de réussite :</p> <input type="checkbox"/> Mon croquis est propre et soigné : cadre du paysage, coloriage au crayon de couleur. <input type="checkbox"/> J'ai indiqué le Titre , l' O rientation, la L égende et l' E chelle. <input type="checkbox"/> J'ai respecté le langage cartographique et j'ai choisi des figurés de surfaces cohérents (couleurs, hachures...). <input type="checkbox"/> J'ai identifié les unités paysagères en utilisant un lexique approprié et précis . <input type="checkbox"/> J'ai délimité les unités paysagères sans détails (ex : les maisons ne doivent pas apparaître). | | | | | | | | |
| Travaux et dates | | | | | | | | |
| Observations de l'élève (difficultés, facilités, remarques...) | | | | | | | | |
| Quels critères de réussite penses-tu avoir bien réussi ? | | | | | | | | |
| Auto-évaluation - je pense que je me situe à ce niveau d'acquisition : | A | B | C | D | A | B | C | D |
| Observations du professeur | | | | | | | | |
| Mes solutions pour progresser et aller plus loin (prof) | | | | | | | | |



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2017-2018

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation*
Mention Second degré

Titre de l'écrit scientifique réflexif : L'accompagnement personnalisé au
collège, un laboratoire pour la différenciation ?

Auteur : Ophélie PELLETIER

Résumé :

Dans quelle mesure l'accompagnement personnalisé peut-il être un dispositif pertinent pour mettre en œuvre un enseignement qui laisse toute sa place à la différenciation pédagogique ?

Dans un collège d'aujourd'hui qui se veut de plus en plus inclusif, la gestion de l'hétérogénéité est un défi. Au gré des nouveaux dispositifs mis en place, les pratiques enseignantes changent pour s'adapter aux profils d'élèves aux besoins de plus en plus différents. Ce travail et cette expérimentation analyse la pertinence et les limites d'une approche pédagogique différenciée pendant les séances d'accompagnement personnalisé au collège et plus particulièrement en classe de 6ème.

Mots clés : accompagnement personnalisé ; différenciation ; inclusion ; compétences.

Summary :

In which way can personalized accompaniment be a relevant device that's doesn't interfere with educational différenciation ?

In today's more and more inclusive high schools managing the heterogeneity is a challenge. It has become a real challenge to professor. As new arrangements are put in place, teaching practices change to accommodate the most diverse student profiles. Both the work and experimentation done especially in the first year of high school, analyze the relevance and the limits of a differentiated educational approach during accompanied session.

Key words : Personalized accompaniment ; differentiation ; inclusion ; competences.