



HAL
open science

La remédiation

Anass Chabi Sika Boni, Sangenis Aurel Comlan Davo, Djiffa Félix Noudeviwa

► **To cite this version:**

Anass Chabi Sika Boni, Sangenis Aurel Comlan Davo, Djiffa Félix Noudeviwa. La remédiation. Education. 2023. dumas-04598017

HAL Id: dumas-04598017

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04598017>

Submitted on 3 Jun 2024

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



MÉMOIRE

Pour l'obtention du Master MEEF

Mention Second degré

Parcours technologiques et professionnels

Présenté et soutenu par :

Anass CHABI SIKA BONI ; Sangenis Aurel Comlan
DAVO ; Djiffa Félix NOUDEVIIWA

Le : 06 décembre 2023

Titre : La remédiation

Directrice de mémoire : Maryvonne DUSSAUX

Résumé

Mémoire de master MEEF 2023-2024 – INSPE de l'académie de Créteil

La remédiation

Anass CHABI SIKA BONI ; Sangenis Aurel Comlan DAVO ; Djiffa Félix NOUDEVIWA

Sous la direction de Maryvonne DUSSAUX

Le système éducatif prend des mesures pour promouvoir la réussite scolaire des élèves. Conscients du rôle primordial qu'y joue l'enseignant, notre mémoire va dans ce sens à travers la proposition de la pratique de la remédiation (la remédiation immédiate et la remédiation différée) au cours des séquences d'enseignement-apprentissage. La remédiation est inséparable de l'évaluation formative destinée à repérer les difficultés d'apprentissage des élèves. Ne sachant quelles sont les pratiques enseignantes, nous avons mené une enquête auprès des enseignants de la spécialité de Techniciens en Réalisation de Produits Mécaniques du Lycée Robert Doisneau pour savoir comment ils prennent en compte les difficultés d'apprentissage de leurs lycéens dans leurs séquences d'enseignement-apprentissage. Pour cela, nous avons usé de nos stages pour faire des observations de situations et nous entretenir avec ces enseignants. Nous avons alors recueilli des notes d'observation et des verbatim d'entretien que nous avons analysés. Ceux-ci en réponse à notre questionnement nous renseignent que ces enseignants mènent des actions d'identification des difficultés par l'observation, des questions-réponses en interaction et l'évaluation formative. Ils pratiquent peu la remédiation immédiate sans qu'eux tous arrivent à la caractériser. Ils expriment cependant leur incapacité à réguler ces pratiques car ne disposant pas d'assez de temps. Cependant, ils prennent spécifiquement en charge leurs élèves en difficulté par le biais de la pratique d'une remédiation différée incluse dans le dispositif de séances d'accompagnement personnalisé. La suite logique de notre travail était d'approfondir cet aspect mais et d'observer des séances d'accompagnement personnalisé. Néanmoins, il serait très intéressant d'expérimenter le travail de remédiation pour faire des propositions plus précises de mise en œuvre et ainsi faciliter le travail d'appropriation de cette méthode par la majorité des enseignants.

Mots-clés

Enseignement, lycée professionnel, difficulté d'apprentissage, échec scolaire, évaluation formative, remédiation

Abstract

The education system is taking steps to promote students's academic success. Aware of the key role played by the teacher in this process, our dissertation proposes the practice of remediation (immediate and delayed remediation) during teaching-learning sequences. Remediation is inseparable from formative assessment, designed to identify students's learning difficulties. Unaware of teaching practices, we conducted a survey among teachers of “Techniciens en Réalisation de Produits Mécaniques” speciality at Lycée Robert Doisneau to find out how they take account of their students's learning difficulties in their teaching-learning sequences. To do this, we used our internships to observe situations and talk to these teachers. We then collected observation notes and interview verbatim, which we analyzed. In response to our questions, they tell us that these teachers identify difficulties through observation, interactive question-and-answer sessions and formative assessment. They do little in the way of immediate remediation, although not all of them are able to characterize it. However, they express their inability to regulate these practices, as they do not have enough time. However, they do take specific charge of their pupils in difficulty, through the practice of deferred remediation included in the personalized support sessions. The next logical step in our work was to delve deeper into this facet of the subject, but we were unable to continue in this vein as we were unfortunately hampered by the exceptional constraints of our internships, which prevented us from observing personalized support sessions; explorations that would have led us to more conclusive deductions. Nevertheless, it would be very interesting to do so, and to improve it if necessary by means of educational action, and to build up a remediation process that could be appropriated by the teaching community in order to promote academic success if it proves reliable.

Keywords

Teaching, vocational high school, learning difficulty, academic failure, formative assessment, remediation.

SOMMAIRE

SOMMAIRE	7
INTRODUCTION	9
1 Comment agir face aux difficultés d'apprentissage	11
1.1 Les difficultés d'apprentissage.....	11
1.1.1 Les différents types de difficultés d'apprentissage.....	12
1.1.2 La complexité croissante des pratiques enseignantes	13
1.2 L'évaluation formative : un outil au service de l'enseignant	14
1.2.1 Avantages et difficultés liés à la pratique de l'évaluation formative	15
1.3 La remédiation.....	16
1.3.1 Remédiation immédiate et remédiation différée	17
1.3.2 Analyse des erreurs et mise en place du dispositif de remédiation.....	19
2 Les pratiques enseignantes face aux difficultés d'apprentissage	20
2.1 Enquête auprès des enseignants de TRPM	20
2.1.1 Méthode de recueil d'informations adoptées.....	21
2.1.2 Questionnaire élaboré pour l'entretien	21
2.2 Entre présomptions, contraintes et réalités : ce que pensent et font réellement les enseignants	23
2.2.1 Les défis de la réalisation des entretiens et observation : bruits interférents, grèves et contraintes horaires	23
2.2.2 Les difficultés d'apprentissage chez les élèves : Points de vue et stratégies d'aide des enseignants	24
2.2.3 Axes de pratique pédagogique des enseignants de TRPM	25
3 Une pratique de la remédiation différée par le biais d'un dispositif à part entière ?	28
3.1 Outils pour l'appréhension d'une séance d'accompagnement personnalisé	30
CONCLUSION	34
BIBLIOGRAPHIE	36
ANNEXES.....	37
Annexes 1 : Observations – carnet de report dans le cadre du recueil des informations pour le mémoire en rapport avec la remédiation	37
Annexes 2 : Verbatim des entretiens	40
Transcription de l'entretien avec l'enseignant n° 1.....	40

Transcription de l'entretien avec l'enseignant n°2.....	50
Transcription de l'entretien avec l'enseignant n°3.....	58
Annexe 3 : Traitement intermédiaires des données (verbatim)	69
Annexe 4 : Fiche de lectures	Erreur ! Signet non défini.
Fiche de lecture n°1	Erreur ! Signet non défini.
Fiche de lecture n°2	Erreur ! Signet non défini.
Fiche de lecture n°3	Erreur ! Signet non défini.

INTRODUCTION

Entre la peur de passer pour un nul devant ses camarades et le risque de le devenir vraiment, il n'y a qu'un fil ; car à force de ne pas faire savoir leurs difficultés à l'enseignant pour trouver des solutions, les apprenants se prédisposent à être en situation de difficultés d'apprentissage. Lesquelles difficultés si elles ne sont pas prises au sérieux peuvent constituer une raison de l'échec scolaire. Conscient de cet état de choses, l'Etat français dans son code de l'éducation aux articles L122-2 et L313-7 a pris des dispositions pour promouvoir la réussite éducative de tout apprenant. En rapport avec l'Article L122-2 , l'Etat prévoit des dispositions pour que tout élève qui, à l'issue de la scolarité obligatoire, n'ayant pas atteint un niveau de formation reconnu puisse poursuivre des études afin de l'atteindre. Des dispositions ont aussi été prises pour que tout mineur non émancipé dispose du droit de poursuivre sa scolarité au-delà de l'âge de seize ans. Dans ce cas, si les personnes responsables dudit mineur non émancipé s'opposent à la poursuite de sa scolarité, une mesure d'assistance éducative peut être ordonnée dans des conditions bien prévues. Avec l'Article L313-7, les établissements d'enseignement du second degré, les établissements privés ayant passé des contrats avec l'Etat, les établissements d'enseignement agricole et les centres de formation d'apprentis doivent transmettre à des institutions étatiques, tout en respectant la législation relative à l'informatique et aux libertés, les coordonnées de leurs anciens élèves ou apprentis qui n'ont pas pu atteindre, avant de quitter le système éducatif, un niveau de qualification fixé par voie réglementaire afin de leur apporter, des solutions de formation complémentaire, d'accompagnement ou d'accès à l'emploi.

Par ailleurs, on peut lire dans le communiqué de presse du Conseil des ministres du 23 janvier 2013 que « davantage de dispositifs d'aide seront proposés aux élèves en difficulté ». Notre attention se focalise plutôt sur une étape pouvant apporter une contribution dans cette lutte : celle de l'enseignant aidant ses élèves en difficultés d'apprentissage au cours de sa séquence d'enseignement/apprentissage. Si nous y pensons bien, aussi loin que nos souvenirs remontent, tous, nous avons sûrement au moins une fois été confrontés à une situation qui est en réalité celle d'une difficulté d'apprentissage. Pour notre cas, c'était en classe de première année de BTS. Pour la notion d'organisation des tâches en industrialisation, pendant que la plupart de nos camarades avaient compris assez rapidement et facilement après les premières explications du professeur, il lui a fallu trouver une autre approche pour que nous puissions finalement le comprendre. Aujourd'hui avec du recul et un regard d'enseignant, on s'est rendu compte qu'il y avait plusieurs facteurs qui ont permis à l'enseignant de finalement décanter cette situation qui nous a marqués. Il faut cependant noter que les difficultés d'apprentissage constituent un ensemble assez complexe.

Nous nous sommes limités dans le cadre de notre recherche aux difficultés liées aux apprentissages disciplinaires. Les problèmes de difficultés d'apprentissage, et même de décrochage scolaire étant toujours d'actualité, nous avons voulu profiter de notre actuel statut d'enseignant en devenir afin d'apporter une contribution pour les résoudre en nous intéressant aux actions de l'enseignant.

La présentation de notre recherche sera divisée en trois grandes parties. La première qui se veut théorique traitera d'une possibilité de prise en charge des difficultés d'apprentissage des élèves. Quant à la deuxième partie, investigatrice et analytique, elle va dans le sens de traiter de ce que font réellement des enseignants face aux difficultés de leurs apprenants. La troisième et dernière partie est un zoom sur une facette intéressante découlant des résultats de la deuxième partie : l'accompagnement personnalisé.

1 Comment agir face aux difficultés d'apprentissage

Qui n'a jamais été confronté à une difficulté d'appropriation de notions impliquant une incapacité d'assimilation durant son parcours scolaire ? Cela nous rappelle encore une petite anecdote vécue par l'un d'entre nous. Celle de la fois où, après une quinzaine de minutes d'explication et de reformulation, un de ses camarades, pendant qu'il était en 3ème, ne comprit toujours pas la notion de "racine carrée" qu'expliquait le professeur des mathématiques. Même si à cette époque cela l'a juste fait rire, il est essentiel de ne pas banaliser les difficultés d'apprentissage auxquelles font face les élèves vu notre actuelle orientation professionnelle. Mais dans le même temps où on se demande ce qu'on entend réellement par difficultés d'apprentissage chez les élèves, nous devons aussi parler de la complexité croissante du travail de l'enseignant et de comment celui-ci se mobilise pour trouver un remède aux difficultés de ses apprenants et par quel mécanisme.

1.1 Les difficultés d'apprentissage

Selon son quatrième sens de définition, le Larousse entend par "difficulté", l'« Embarras éprouvé par quelqu'un pour faire quelque chose ». L'on pourrait ainsi se permettre de dire qu'une difficulté d'apprentissage des élèves est un embarras éprouvé par ces derniers pour acquérir des connaissances et/ou compétences à l'École. Cependant, cette définition pourrait être taxée de minimaliste. Une reformulation après lecture de Vianin (2022) nous conduit à dire que la difficulté d'apprentissage peut être définie comme une étape normale, utile et passagère au cours de laquelle un élève à un âge donné se trouve dans une incapacité de répondre aux attentes de l'École, de maîtriser les compétences annoncées dans les programmes et/ou d'apprendre dans les temps. Notifions que nous écartons dans notre étude les troubles d'apprentissage tels que les "dys".

Par ailleurs, dans notre profession, nous aurons en charge des élèves de lycées professionnels. Notre stage d'observation nous a fait constater la particularité de la majorité d'entre eux. En effet, l'opinion publique se concorde à l'idée que les lycées professionnels, notamment industriels sont la dernière option des élèves « faibles » éprouvant des difficultés d'apprentissage dans l'enseignement général en France. Mais avant, il est important de savoir qu'on ne peut classer toutes les difficultés d'apprentissage dans un seul et même panier.

1.1.1 Les différents types de difficultés d'apprentissage

En énumérant la précarité, le décrochage scolaire, l'illettrisme et l'origine sociale comme des causes, nous pouvons compter quatre catégories de difficultés d'apprentissage.¹

Dans un premier temps, nous avons les difficultés dites “ordinaires”. Elles sont les plus courantes dans le processus d'enseignement/apprentissage puisqu'au fur et à mesure de l'évolution des connaissances, les choses deviennent complexes. Cette complexité est le fait que des représentations ou gestes ancien(ne)s doivent être abandonné(e)s et remplacé(e)s par des représentations ou des gestes plus pertinent(e)s; donc nouveaux/nouvelles. Pour ce faire, l'élève doit être au bon niveau de connaissance requis avant de prétendre en construire d'autres par-dessus. C'est lorsque l'élève n'arrive pas à avoir cette mise à jour permanente que la difficulté dont nous parlons surgit. Elle est donc courante vu que ce n'est pas toujours évident à tout élève d'être en permanence à jour partout. Il faut noter aussi qu'une personne qui a des lacunes dans une matière, manifesterait des difficultés face à celle-ci jusqu'à ce qu'elle se conditionne à combler ces lacunes et à changer sa manière de voir cette matière.

Nous avons aussi les difficultés “majeures” aussi appelées “blocages” qui se manifestent par le fait que l'élève n'arrive toujours pas à réussir après maintes approches d'explications de l'enseignant. L'élève est donc plus enclin à abdiquer après moult échecs aux essais effectués.

Les difficultés psychomotrices quant à elles, sont liées aux activités motrices (les activités manuelles par exemple) où l'élève n'arrive pas à s'approprier et appliquer des postures et des gestes adéquats dans son apprentissage. Le bémol est qu'il arrive que malgré un entraînement assez long, certains aient du mal à y parvenir car les postures ou gestes dans ce cadre sont souvent peu naturels et ne peuvent se faire par simple imitation mais nécessitent que chaque apprenant trouve sa propre posture pour réussir.

Les difficultés cognitives (quatrième catégorie de difficultés d'apprentissage) sont causées par une inadéquation des capacités cognitives de l'élève face à l'enseignement qu'il reçoit. Elles se traduisent par la mauvaise gestion de la complexité (où on remarque que la concentration est axée sur le résultat visé plutôt que sur le processus d'atteinte de l'objectif), les difficultés de compréhension écrite et orale (illettrisme, allophonie), les difficultés de mémorisation (impossibilité partielle voire totale de coder des informations dans la mémoire à court ou à long terme) et l'inadéquation entre

¹ https://fr.wikipedia.org/wiki/Difficult%C3%A9s_d'apprentissage

le style d'apprentissage préféré des élèves et celui utilisé dans l'apprentissage (contenus, supports, style du formateur).

Face à cette situation, comme pour revenir à notre anecdote où le professeur s'est plié en quatre afin de faire passer sa notion, l'enseignant est appelé de façon générale à aider ses élèves en difficulté d'apprentissage. Cela fait partie de ses pratiques enseignantes notamment de sa pratique d'enseignement. Mais avant, qu'est-ce qu'une pratique enseignante ? une pratique d'enseignement ? L'enseignant arrive-t-il toujours à apporter son aide à ses élèves en difficulté d'apprentissage ?

1.1.2 La complexité croissante des pratiques enseignantes

Parlant de pratique enseignante, (Altet, 2002, cité dans Talbot, 2009) nous dit qu'il faut entendre "*la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre d'exécuter une activité professionnelle: l'enseignement*". Cela prend en compte toute la dimension de sa profession au sein des Établissements Publics Locaux d'Enseignement (EPLÉ) sachant que les pratiques développées par les enseignants ne sont pas toujours identiques. Une pratique d'enseignement selon Talbot est une action en lien avec les différents contextes et les dimensions personnelles de l'enseignant qui vise à permettre l'apprentissage des élèves. La distinction entre ces deux concepts est que les pratiques d'enseignement peuvent se réduire au temps de présence devant les élèves.

Par ailleurs, il faut noter que le métier d'enseignant a connu une évolution en France depuis les années 1960 notamment avec la démocratisation de l'enseignement secondaire ayant abouti à une "*démographisation de l'ensemble du système E.N. avec des répercussions directes sur le travail*" (Talbot, 2009, p.10) des enseignants. En effet, cette évolution complexifie l'activité enseignante. Nous en voulons pour preuve l'argument de ce dernier selon lequel "*l'École poursuit des objectifs non seulement généraux et ambitieux mais aussi hétérogènes et parfois même difficilement complémentaires*" et ce depuis la loi d'orientation de 1989. Nous avons assisté dès lors à un bouleversement et à une évolution continue des facettes des métiers de l'enseignement. Les derniers attendus à nos jours sont ceux des quatorze compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation (C1 à C14) et des cinq compétences communes à tous les professeurs (P1 à P5) du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation de juillet 2013. Bien que toutes ces compétences œuvrent dans le même objectif qui est celui de la bonne acquisition du savoir par l'apprenant, les compétences C3 à C14 et P1 à P5 s'inscrivent plus directement dans le cadre de sa réussite éducative. Pour ainsi dire que cela touche les pratiques enseignantes en général et les pratiques d'enseignement en particulier.

Parlant des pratiques d'enseignement, elles ont surtout été influencées par les différentes théories d'apprentissage. Que ce soient celles qui accordent la priorité à l'environnement, au milieu extérieur de l'apprenant (hétérostructuration), celles qui mettent en relief les facteurs internes de l'apprenant (autostructuration) ou encore celles qui portent autant d'importances aux facteurs externes qu'internes (interstructuration) (Classification de L. Not, 1979, cité dans Talbot, 2009), les pratiques se sont adaptées. Nous sommes de nos jours dans un mixte majoré par l'interstructuration. Plus précisément dans le socio-constructivisme où on met en évidence le rôle fondamental de l'activité propre de l'enfant dans la construction de ses connaissances et le fait qu'il est "co-auteur" de son développement intellectuel ; ses partenaires étant des adultes (professeurs, parents, ...) et ses pairs (les autres élèves de la classe). Dans une telle situation, comment le professeur arrive-t-il à déceler les difficultés de ses élèves ?

1.2 L'évaluation formative : un outil au service de l'enseignant

D'après les auteurs du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), on identifie vingt-six types d'évaluations au service de l'enseignant suivant leurs fonctions et leurs situations temporelles. Néanmoins, une distinction et un classement permettent de les réunir autour de trois grands groupes correspondant à trois moments ciblés du processus d'enseignement-apprentissage. On parle donc d'évaluation diagnostique (début de l'apprentissage, anticipation), d'évaluation formative (milieu de l'apprentissage, régulation) et d'évaluation sommative (fin de l'apprentissage, inventaire). L'un de ces groupes permet à l'enseignant de pouvoir donner satisfaction aux élèves rencontrant des difficultés dans la notion enseignée même s'il est souvent constaté que certains n'hésitent pas à l'interrompre pour obtenir satisfaction. Il s'agit bien évidemment de l'évaluation formative. Cette évaluation permet à l'enseignant de réguler l'apprentissage en ajustant ou en réorganisant son cours afin de répondre à des besoins spécifiques de ses élèves pour atteindre les objectifs fixés. Vianin vient confirmer cela en disant que cette évaluation facilite « *une prise d'informations sur les apprentissages des élèves* » permettant « *à l'enseignant d'apporter des régulations à son dispositif d'enseignement* » (Vianin, 2022, p. 67).

Dans la suite de son explication, il continue en affirmant que l'évaluation formative se présente sous trois étapes dans l'exécution d'une séquence de cours. Ainsi on a :

« Avant : l'évaluation « formative de départ » permet de situer les connaissances des élèves, avant même d'aborder les phases d'enseignement, ce qui permet d'apporter d'emblée des régulations dans l'accompagnement des apprentissages.

Pendant : elle permet de déterminer les progrès accomplis et les régulations à apporter. C'est une évaluation formative « interactive » ou au « fil de l'eau » (Hadjji, 2018) - qui s'exerce en continu, de manière non formelle et intégrée à l'enseignement et à l'apprentissage.

Après : elle permet de vérifier si les objectifs ont bien été atteints par l'ensemble des élèves. Elle est alors « sommative » (mais n'est pas nécessairement notée !). Elle garde des vertus « formatives » puisqu'elle permet (encore) d'apporter les régulations pour quelques (rares) élèves qui n'auraient pas encore atteint les objectifs fixés. » (Vianin, 2022, p. 67)

Il sous-entend ainsi le fait que les deux autres groupes peuvent être assimilés à l'évaluation formative suivant la situation temporelle.

D'après une étude sur les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) et l'évaluation, *« l'évaluation formative est un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter (s'il y a lieu), des améliorations ou des correctifs appropriés. »* (Scallon, 1988, cité dans Massonneau, 2015, p. 155).

La pratique de cette évaluation présente de nombreux avantages mais néanmoins, elle rencontre également quelques difficultés liées à son développement.

1.2.1 Avantages et difficultés liés à la pratique de l'évaluation formative

La bonne mise en œuvre de cette évaluation présente certains avantages tels que :

- L'amélioration des résultats scolaires : Car les professeurs et les élèves arrivent à suivre leurs évolutions par rapport à leurs objectifs fixés. Ce qui permet aux élèves de s'améliorer en réduisant le gap entre leurs objectifs d'apprentissage et leurs connaissances actuelles;
- Les expériences d'apprentissage personnalisées : L'enseignant soumet ses pratiques pédagogiques à un examen après une minutieuse analyse des données de l'évaluation formative dans le but d'en dégager les pratiques produisant de bons résultats ou pas. Il est à noter également que le caractère fonctionnel d'une pratique pédagogique est aussi fonction du groupe d'élèves auxquels elle est appliquée ;

- La forte croissance de la motivation des élèves²

En 2005, un ouvrage sur l'analyse et l'amélioration de la pratique de l'évaluation confirme que l'évaluation formative permet :

- *de juger de la validité du dispositif pédagogique mis en place par l'enseignant ;*
- *de juger des difficultés réellement rencontrées par les élèves lors de l'apprentissage et donc de donner à l'enseignant la capacité de les aider à les surmonter ;*
- *d'assurer auprès des élèves un soutien psychologique en encourageant ceux-ci à persévérer malgré les difficultés, en soulignant les progrès accomplis, en montrant les voies de progression possibles* (Galiana, cité dans Massonneau, 2015, p. 7)

Cependant, ces avantages peuvent ipso facto générer des difficultés liées à la mise en place de l'évaluation formative. Ainsi, nous avons pris connaissance du fait que :

- ❖ Cette évaluation nécessite beaucoup de ressources documentaires, notionnelles mais aussi assez de temps. L'enseignant est appelé à s'armer dans ses recherches pour réunir fréquemment des données, les analyser afin de pouvoir produire de bonnes évaluations formatives dans le but de répondre aux difficultés de chacun de ses élèves ;
- ❖ C'est un processus épuisant, harassant³, car pour bien le faire, elle prend beaucoup de temps. C'est ce qui pourrait justifier le fait que certains professeurs l'évitent parfois³.

De tout cet extrait, un mot attire notre attention. Il s'agit de la "régulation". Comment pourrait-on l'appréhender ? Que voudrait-elle dire ? Qu'implique-t-elle en matière d'actions, de comportements de la part de l'enseignant et des élèves concernés ?

1.3 La remédiation

Une fois l'identification des difficultés faite, il est impératif pour l'enseignant de trouver une solution pour "réparer" l'insuffisance décelée chez son apprenant. C'est une action capitale si l'enseignant veut poursuivre dans sa logique initiale d'aboutir à un enseignement/apprentissage efficace. Nous dirons même que c'est une chose très importante vu les difficultés de compréhension et d'assimilation qui pourraient émerger (et qui, nous avons vu émergent très

² <https://pro.global-exam.com/fr/blog/definition-evaluation-formative>

³ <https://pro.global-exam.com/fr/blog/definition-evaluation-formative>

souvent) au niveau de l'apprenant à la suite de l'évaluation formative. La question qui se pose est donc de savoir comment s'y prend l'enseignant pour "corriger" ce qui n'avait pas fonctionné dans son approche d'enseignement initial. Une réponse ou plutôt une solution à cette question se trouve être la remédiation. Mais qu'entend-on vraiment par ce mot qui, nous verrons plus tard, est en réalité une pratique à part entière ? Avant tout, il est important de savoir que la remédiation est une re-médiation qui concilie le savoir-faire professionnel de l'enseignant (sa pédagogie), les outils didactiques qu'il a à disposition pour sa pratique mais aussi et surtout l'aptitude métacognitive de l'apprenant. On peut dire que c'est « *un ensemble d'activités permettant de résoudre les difficultés qu'un apprenant rencontre* » (Cuq, 2003, cité par Aoudache, 2014, p. 38). Elle est, à cet effet, « un ensemble d'actions correctives intégrées au processus d'enseignement/apprentissage consistant à aider l'apprenant(e) à surmonter des difficultés qui, négligées, compromettraient la maîtrise des compétences visées. Elle permet d'éviter à l'apprenant(e) d'accumuler les difficultés qui provoqueraient le décrochage scolaire et l'échec scolaire »⁴. Par ailleurs, on remarque aussi que selon les cas de figure, plusieurs approches en matière de remédiation sont possibles. On peut citer la remédiation immédiate et la remédiation différée.

1.3.1 Remédiation immédiate et remédiation différée

Dans une approche définitionnelle de ces deux types de remédiation, nous pouvons dire que :

La remédiation immédiate, complètement intégrée dans la séquence d'enseignement/apprentissage constitue un processus de régulation intervenant instantanément sur les difficultés ou besoins de l'élève pouvant être résolus rapidement lors du déroulement d'un cours. D'après Aoudache (2014), on distingue trois formes de régulation à savoir :

- a. La régulation interactive : Elle « *s'exerce « à chaud » et permet à l'enseignant, à travers des interactions sous forme de guidance (individuellement avec chaque élève, en petits groupe ou en groupe-classe) de pointer les incompréhensions et les lacunes et d'apporter un soutien à chacun en fonction de ses besoins.* » (p. 39)
- b. La régulation proactive : Elle intervient « *a posteriori, c'est-à-dire après avoir examiné les productions des apprenants. Ceux-ci ont atteint le seuil de maîtrise mais leurs acquis ont besoin d'être consolidés.* » (p. 39)
- c. La régulation rétroactive : Elle est « *la plus connue. Elle intervient également après l'examen des productions des apprenants, et concerne les élèves qui n'ont pas atteint le seuil de maîtrise.* » (p. 39)

4

[https://senprof.education.sn/ADEM/Guide%20de%20la%20rem%C3%A9diation/activities/Guide de la remediation 1.x.html](https://senprof.education.sn/ADEM/Guide%20de%20la%20rem%C3%A9diation/activities/Guide%20de%20la%20rem%C3%A9diation%201.x.html)

La remédiation différée « consiste en un traitement portant sur des difficultés parfois « lourdes » et qui peut être confié soit à un maître spécialisé, en dehors de la classe, soit à d'autres personnels, comme dans le cas d'importants retards scolaires. Parfois, une forme moins radicale implique l'enseignant, mais celui-ci propose alors des activités particulières ou adaptées organisées à des moments distincts, hors du cheminement de la séquence d'apprentissage, y compris, par exemple, sous la forme de travaux à domicile. ». (Dehon & Derobertmeasure, 2011, p. 2).

La remédiation immédiate et la remédiation différée ont des caractéristiques et des modalités résumables dans le tableau suivant :

Remédiation immédiate (RI)	Remédiation différée (RD)
La RI est pleinement intégrée à la séquence d'enseignement/apprentissage et évite toute stigmatisation due à une mise à l'écart de l'apprenant	La RD est proposée en dehors de la séquence d'enseignement/apprentissage
La RI est menée par l'enseignant qui connaît l'élève et le contexte dans lequel est apparue la difficulté. L'élève reste dans le groupe-classe, sauf par exemple en cas d'utilisation d'outils d'informatique disponibles dans un local différent, mais sous la supervision du titulaire	La RD peut être menée soit par l'enseignant soit par le maître spécialisé (professeur de remédiation)
La RI est une réponse directe à une difficulté de l'élève	La RD peut être prévue à "horaire fixe " et être d'une durée systématique
La RI porte sur des difficultés pouvant être rapidement résolues et qui ne nécessitent pas un traitement spécialisé	La RD peut prendre en charge les problèmes antérieurs de l'enfant qui se seraient installés depuis longtemps (ex : les fractions de la résolution d'équation) ou porter sur des problèmes liés à des troubles de l'apprentissage ⁵

Cela étant, nous ne savons toujours pas quel est le processus de la mise en place de la remédiation.

⁵ [https://senprof.education.sn/ADEM/Guide%20de%20la%20rem%C3%A9diation/activities/Guide de la remediacion 1.xhtml](https://senprof.education.sn/ADEM/Guide%20de%20la%20rem%C3%A9diation/activities/Guide%20de%20la%20rem%C3%A9diation%201.xhtml)

1.3.2 Analyse des erreurs et mise en place du dispositif de remédiation

Nos nombreuses recherches nous ont mené à une conclusion qui en soi était une évidence : il n'y a pas de processus miracle, formalisé qui fonctionne à tous les coups. Cependant, des idées générales de processus existent. Il convient alors à chaque enseignant de partir de cela afin d'aboutir à un processus de remédiation propre à son contexte. Ainsi, selon les informations recueillies du projet d'Appui au Développement de l'Enseignement Moyen dans la région de Dakar(ADEM) en collaboration avec l'Agence Française de Développement (AFD), partant des erreurs recensées au moyen de l'évaluation formative, l'on procède en double temps à l'installation du processus de remédiation. La première est l'étape de l'analyse des erreurs et des difficultés d'apprentissage et la seconde, la mise en place du dispositif de remédiation.

Analyse des erreurs

Elle se décline en deux sous-étapes : la description de la nature des erreurs et la recherche de leurs sources.

Au niveau de la description de la nature des erreurs, l'on définit des critères précis devant servir à les catégoriser.

La recherche des sources des erreurs est une phase délicate en raison de l'extrême variété de ces dernières. L'enseignant, tout en faisant preuve de perspicacité et de pertinence dégage toutes les hypothèses possibles pour chaque catégorie d'erreurs. La délicatesse de cette étape se justifie aussi par le fait qu'une mauvaise hypothèse impactera tout le dispositif de remédiation. Des exemples d'hypothèses, sources des erreurs étant : la compréhension des consignes ; les habitudes antérieures ; les interférences linguistiques, méthodologiques, interdisciplinaires ; le changement de contexte ; les facteurs psychologiques ; les facteurs culturels ; etc.

Le dispositif de remédiation

Le processus de choix de la stratégie, des outils et des modalités de remédiation est crucial. Il dépend des erreurs à corriger et des objectifs visés. Ces choix peuvent être orientés vers des approches individualisées, des tutorats, des groupes de besoins ou des ateliers dirigés. Il est également important de considérer le type et le moment des retours d'informations et du suivi évaluation. Par exemple, les entretiens sont souvent utilisés pour comprendre les conceptions et

les représentations des apprenants en difficulté. Ils permettent de dédramatiser les problèmes, d'obtenir des explications précises sur les procédures de l'élève et de poser des questions ciblées. Cependant, les entretiens sont souvent difficiles à organiser en classe en raison du manque d'espace et surtout du manque de temps. Ils sont plus communément utilisés dans le cadre d'une remédiation avec un personnel spécialisé.

2 Les pratiques enseignantes face aux difficultés d'apprentissage

Le lycée polyvalent Robert Doisneau situé dans la commune de Corbeil-Essonnes en région Ile-de-France est l'EPLÉ dans lequel a été menée notre enquête ; plus précisément dans la spécialité de Techniciens en Réalisation de Produits Mécaniques (TRPM). Ce sont donc les enseignants et les élèves de cette spécialité qui nous ont permis d'avoir les informations dont nous avons eu besoin. Ensuite, partant d'une interrogation majeure faisant office de question de recherche, nous avons traité notre sujet dans la peau d'initiés à la recherche en sciences humaines et sociales. Nous présenterons entre autres les méthodes de recueil d'informations et le questionnaire qui a guidé l'entretien. Il ne serait pas contrevenant de souligner que c'est une étape très importante avant les collectes d'informations et analyses qui sont intervenues plus loin.

2.1 Enquête auprès des enseignants de TRPM

Se rapportant à notre spécialité, notre objectif est d'identifier auprès des enseignants de Techniciens en Réalisation de Produits Mécaniques (TRPM) du lycée polyvalent Robert Doisneau comment ils s'y prennent pour intégrer (sciemment ou non) des formes de remédiation afin de donner plus d'impact à leurs enseignements auprès de leurs élèves pour limiter au minimum (voire d'éliminer) les difficultés d'apprentissage. Cela permettrait dans un premier temps de partager cette pratique lucrative à d'autres enseignants de la spécialité et plus. La finalité même de notre travail est d'offrir une piste plus ou moins balisée pour de potentielles études qui vont prétendre à optimiser les approches de remédiation que ces enseignants emploient actuellement. Tout ceci dans le but de rendre les enseignements plus efficaces.

Comme l'on se pose la question de savoir si la remédiation permet de résoudre une partie des difficultés d'apprentissage des élèves, la question fondamentale de notre travail se présente comme suit : Comment les enseignants de TRPM (Techniciens en Réalisation de Produits Mécaniques) du lycée Robert Doisneau prennent en compte les difficultés d'apprentissage des élèves dans leurs

pratiques d'enseignement ? Cette question est la fondation sur laquelle se base notre processus de recherche. Il est alors essentiel de définir une procédure d'enquête appropriée aux réalités du terrain (ici le lycée Robert Doisneau) et à la particularité de notre objectif.

2.1.1 Méthode de recueil d'informations adoptées

Il est connu que pour mener une démarche de recherche scientifique par approche qualitative, il existe quatre outils. Mais entre ces outils que sont l'analyse de documents, le questionnaire, l'entretien et l'observation, nous avons choisi les deux derniers pour arriver à avoir les informations et mener à bien notre recherche. Notre choix se justifie par le fait que ces outils sont bien adaptés à notre situation car en tant qu'observateur, nous avons une position qui permet d'avoir directement le plus d'informations brutes sans risque de perte d'exactitude. Aussi, est-il important de souligner que c'est notre stage d'observation qui est mis à profit afin de mener l'enquête. L'on conçoit assez aisément que l'observation des pratiques enseignantes en général et des pratiques d'enseignement en particulier est l'outil le plus simple à adopter. L'entretien quant à lui, nous permettra d'avoir des détails qui seraient intéressants mais que seul l'enseignant détient. A cet effet, nous optons pour des entretiens semi-directifs (l'interviewer prévoit quelques questions à poser en guise de point de repère). D'abord, l'entretien libre (lorsque l'interviewer s'abstient de poser des questions visant à réorienter l'entretien) nécessite plus de temps, (ce dont les professeurs ne disposent pas nécessairement). On prendrait aussi le risque de passer à côté des informations qui nous intéressent. Quant à l'entretien dirigé (lorsque le discours de la personne interviewée constitue exclusivement la réponse à des questions préparées à l'avance et planifiées dans un ordre précis), il pourrait avoir des axes que nous ne verrons pas de notre position d'enquêteur et de novices dans le métier.

On peut également entendre que pour notre processus de recherche, l'ensemble des trois enseignants de TRPM du lycée Polyvalent Robert Doisneau qui seraient disposés à collaborer avec nous sera notre source d'informations.

2.1.2 Questionnaire élaboré pour l'entretien

Le questionnaire ci-dessous se base sur le concept de l'entretien semi-directif comme énoncé plus haut. De ce fait, les questions secondaires sont en réalité contenues dans les questions principales. Elles font office de recadrage au cas où lors de l'entretien, l'interviewé, en répondant aux questions principales, ne viendrait pas à aborder des facettes que les questions secondaires traitent.

Questions principales	Questions secondaires
1. Présentation de l'interviewé : Présentez-vous s'il vous plaît.	<ul style="list-style-type: none"> • Depuis quand exercez-vous le métier d'enseignant ? • Quel est votre parcours avant d'être enseignant ? • Quelles sont les classes que vous avez en charge ?
2. Quelles sont les types de difficultés d'apprentissage que rencontrent vos élèves ?	<ul style="list-style-type: none"> • Sont-ce souvent les mêmes ? • Chez les mêmes élèves ?
3. Comment repérez-vous ces difficultés ?	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce eux qui font l'effort de vous exprimer leurs difficultés ou est-ce plutôt vous qui faites l'effort de les identifier ? • Par quels moyens l'un ou l'autre arrive à faire ces expressions/identifications (Questions ouvertes ? Recours à l'aide des autres élèves...)? <p>*au cas où l'évaluation formative est faite : comment la faites-vous ?</p>
4. Que faites-vous ? Pouvez-vous me décrire votre action dans quelques situations précises ?	
5. Comment préparez-vous et mettez en œuvre une séquence d'apprentissage ?	Quels sont les types de tâches que vous demandez à vos élèves ?
6. Quelles sont les stratégies de travail que vous privilégiez avec vos élèves ?	<ul style="list-style-type: none"> • Sont-elles toujours identiques ? • Comment formez-vous les groupes de travail de vos élèves ?
7. Que pensez-vous qu'il faudrait faire pour améliorer la compréhension des élèves ?	

2.2 Entre présomptions, contraintes et réalités : ce que pensent et font réellement les enseignants

Ici il est question de présenter l'enquête dans sa globalité, faire une présentation substantielle des informations recueillies et surtout de procéder à une analyse réelle en référence aux bases plus haut posées.

2.2.1 Les défis de la réalisation des entretiens et observation : bruits interférents, grèves et contraintes horaires

Même s'il n'est plus nécessaire de souligner que les périodes de stage au lycée Robert Doisneau nous ont offert le cadre temporel et géographique où nous nous sommes appliqués à faire les observations sur le terrain, il faut préciser qu'ils ont été d'une grande aide pour faire les entretiens mais aussi des opportunités pour qui, ajoutés aux observations, constituent l'ensemble des données recueillies dont nous ferons les analyses et dirons les implications en rapport avec notre question de recherche dans la suite. Ajoutons que parfois, pendant que nous étions sollicités pour assister nos tuteurs pendant des séances de cours, nous avons pu toucher du doigt des situations où nous avons eu à aider des élèves en difficultés et nous nous sommes appliqués à y pallier. Par contre, il est très important de dire que nous n'avons pas tenu compte de nos actions de remédiation comme comportant des éléments sujets aux analyses de données mais uniquement l'identification des difficultés des élèves dans ces cas.

Pour arriver à obtenir les données découlant de l'observation, il nous a suffi d'assister aux séances de cours de nos tuteurs et de recenser les informations qui ont rapport avec les difficultés des élèves. Dans un premier temps, nous nous sommes beaucoup appesantis sur les réactions des élèves lorsqu'ils donnent des indications de difficultés. Aussi, avons-nous cherché à déceler les mécanismes que les professeurs mettent en place pour repérer et remédier aux difficultés que rencontrent leurs élèves. De manière plus pratique, nous avons retranscrit sur papier et ensuite sur format numérique (fichiers Word) des portions de scènes des séances d'enseignement/apprentissage que nous avons jugé utile à notre travail car comportant des indicateurs d'élèves en difficultés. Cela nous a permis d'avoir une base de données exploitables pour faire nos analyses. En rapport avec cet outil de recueil d'information (ici, l'observation), la principale difficulté rencontrée a été de rester concentrés tout au long des séances d'enseignement/apprentissage qui ont duré soit 2h (deux heures) soit 4h (quatre heures) selon qu'il

s'agit de cours en salles de classe ou en atelier afin d'être à l'affût de l'information. Vient ensuite l'identification d'une situation qui est réellement en adéquation avec le thème traité. C'est une difficulté subtile car tous conviendraient que, dans notre cas, identifier une situation où le professeur fait la mise au travail des élèves n'est d'aucun intérêt direct pour notre travail. La troisième difficulté a été de prendre note en temps réel de ce qu'il nous fallait retranscrire car nous ne disposions pas d'autorisation pour enregistrer des séances entières de cours.

En ce qui concerne les entretiens, nous avons sollicité les disponibilités de chacun des enseignants afin de planifier des rendez-vous. Chacun de ces rendez-vous nous a été octroyé au lycée pendant différents horaires qui coïncident avec les heures de pauses. Pour la phase pratique de ces entretiens à proprement parler, nous sommes partis du questionnaire que nous avons élaboré au préalable. Pendant que l'un d'entre nous posait les questions, les autres étaient occupés à prendre note et enregistrer l'échange. Elles ont duré 35 min (trente-cinq minutes) en moyenne. Parfois en fonction des tournures que prennent les échanges, des questions non préétablies sont intervenues. On ne peut pas dire qu'elles nous ont écarté de la logique première dans laquelle on était, mais ça ouvre le champ à de nouvelles perspectives auxquelles on n'avait parfois pas pensé de prime abord. Comme difficultés concernant les entretiens, nous parlerons des bruits interférents. On aurait pu éviter ces bruits si le cadre spatial était isolé. On a également eu des difficultés à maintenir un entretien car le professeur avait eu une urgence. Le fait de déplacer cette tâche pour plus tard a été plus ou moins contraignant dans la suite de notre travail. Les grèves syndicales étant également actives dans la période, il nous a fallu composer avec car on ne pouvait que s'y adapter. Comme dit plus haut, le fait que ces entretiens se soient déroulés pendant les pauses de midi, a empiété sur nos temps de repos personnels.

2.2.2 Les difficultés d'apprentissage chez les élèves : Points de vue et stratégies d'aide des enseignants

Les verbatim des trois entretiens ainsi que les observations faites étant complètement détaillés dans les annexes, nous en ferons tout de même ici une présentation succincte afin de ne pas mettre les pieds dans le plat en abordant immédiatement l'analyse. Des trois entretiens, il ressort plusieurs grandes conceptions qui prédominent et qui, à leur tour, comportent chacune leurs ramifications.

Nous avons avant tout, le fait que les enseignants ne parlent pas directement des "difficultés" de leurs élèves. A chaque fois que la question leur est posée (à chacun des trois entretiens), ils identifient et se focalisent d'abord sur les causes des mauvais rendements de leurs apprenants. Pour

eux, les élèves sont avant tout les résultats des prescriptions institutionnelles qui piègent ceux-ci au cours de leurs scolarités. Le mal étant déjà fait depuis les classes antérieures, les enseignants supposent que les comportements et résultats de leurs élèves ne sont pas imputables à la précarité, au décrochage scolaire, à l'illettrisme ou à l'origine sociale. Ils parlent surtout de mauvaises orientations, de lacunes, de désintérêt et de mauvaises approches d'étude de la part de leurs élèves. A cette étape on peut se dire que si les enseignants ne parlent pas vraiment en matière de difficultés des élèves, ils s'écartent du sujet que nous traitons. Mais au contraire, ils reconnaissent que leurs élèves se trouvent en difficultés (même si pas forcément de leur faute) et s'investissent même à trouver des solutions pour intéresser ces derniers aux contenus qu'ils enseignent. Pour pallier les difficultés d'apprentissage des élèves, doit-on d'abord les identifier. Il ressort des données recueillies que ce sont principalement les enseignants qui se mettent plus aux aguets des moindres indices d'un élève en difficulté. A la base des entretiens et surtout des observations, nous pouvons affirmer que le repérage des élèves en difficultés n'est pas très compliqué. Mais de leur côté, certains élèves font la démarche d'aller vers leurs professeurs pour leur exprimer leurs difficultés. Notons que d'après les enseignants, ce sont surtout les élèves qui s'en sortent généralement mieux qui font cette démarche personnelle. Chez les autres, même sur convocation du professeur, ils ont du mal à faire le pas pour qu'on les aide.

Au vu de tout cela, les professeurs interviennent souvent directement pendant la séance d'enseignement/apprentissage afin de pallier les difficultés de leurs élèves. Mais aussi, ils ont des séances d'accompagnement personnalisé où ils aident chaque élève dans sa problématique individuelle. Comme axes d'améliorations, les enseignants ont parlé d'approche pédagogico-cognitive mais soulignent qu'ils l'ont très peu expérimenté et manquent de formations en la matière. Autre que ça, ils restent persuadés que le problème de base ne se repose pas sur l'incapacité des élèves à étudier mais sur les prescriptions institutionnelles du système éducatif qui ne permettent pas d'obliger les élèves à lire leurs cours plus souvent chez eux, le redoublement proscrit, l'orientation par défaut et bien d'autres facteurs.

2.2.3 Axes de pratique pédagogique des enseignants de TRPM

Ici, nous avons adopté la méthode du regroupement par catégorie. C'est-à-dire que pour chaque questionnement, nous avons repéré les réponses des enseignants ainsi que les observations qui y sont correspondantes et à partir de ces regroupements, nous arrivons à tirer les conclusions qui vont avec notre question de recherche (voir annexe 3). Pour nous simplifier la tâche, nous avons regroupé l'ensemble des questionnements en quatre grandes catégories que sont les types de

difficultés d'apprentissage que rencontrent les élèves, le repérage de ces difficultés, les actions des enseignants dans certaines situations précises et celles qu'ils préconisent pour améliorer la compréhension des élèves. De cette étape, nous avons dégagé trois axes de considération en réponse à notre interrogation initiale. Le premier axe est que les enseignants de TRPM du lycée Robert Doisneau mènent des activités dans le but de motiver les élèves. Le deuxième est qu'ils identifient les difficultés par l'observation et les questions-réponses en interaction avec les élèves mais avec un faible usage de la remédiation immédiate. Le troisième et dernier axe est qu'ils semblent faire de la remédiation différée sous un dispositif particulier.

Les enseignants mènent des activités motivantes pour les élèves

A priori, cette réponse à notre interrogation peut paraître inadaptée. Pour mieux la comprendre, il est essentiel de prendre connaissance des thèses des enseignants qui la soutiennent. D'abord, par nos observations et nos entretiens avec les enseignants, il ressort que les difficultés majeures et récurrentes des élèves de MREMI\TRPM du lycée Robert Doisneau sont apparemment d'ordre cognitif. Il s'agit de la maîtrise de la langue notamment la lecture - compréhension, l'absence des méthodologies d'apprentissage, l'incapacité de la recherche d'informations, la difficulté de concentration et les lacunes en mathématiques.

Cependant, pour les enseignants, on ne peut pas parler au sens strict du terme de « difficultés d'apprentissage » car dans le cas de leurs apprenants, il s'agit d'une absence de motivation. Ils le confirment tous. Un enseignant répond d'ailleurs par l'affirmatif à la question « Donc le véritable problème à la base, c'est le choix de la filière ? Et par la suite, ce choix qui n'est pas bien fait par l'élève amène la démotivation de l'élève face à la spécialité ? » Cette absence serait due à la mauvaise orientation ou à l'orientation par défaut qui, elle aussi, serait la conséquence de l'accumulation des lacunes depuis le primaire et le collège. Ces lacunes sont entre autres le manque de travail personnel à la maison, l'absence ou la mauvaise adoption de méthodes d'apprentissage, de révision et la non-acquisition de prérequis essentiellement en mathématiques et en lecture - compréhension. Par ricochet, chez ces élèves qui se retrouvent dans la filière (un important pourcentage), souvent sans le suivi des parents, on note un désintérêt pour la formation. L'École étant obligatoire et le redoublement proscrit du système éducatif français, ils se contentent alors d'être présents et de ne pas s'impliquer dans les activités. A cet effet, pour caricaturer la pensée de ces élèves, un enseignant nous dit qu'il ne voit pas « l'intérêt de faire », d'être dans « cette formation-là », qu'il vient, qu'il est gentil mais n'ira pas plus loin car ça ne l'intéresse pas (supposée être la pensée des élèves concernés). Un autre enseignant fait aussi mention de cela en disant que ces élèves ne font pas la différence entre un foret et une fraise (outils d'usinage) et qu'il pense que c'est dû à un manque d'intérêt, un

manque d'implication ou un manque d'investissement. D'autre part, les enseignants pensent en ce sens que leurs élèves semblent disposer des compétences requises; ils ne seraient donc pas en difficulté cognitive. Il s'agirait d'une inadaptation des compétences de ces élèves aux apprentissages de la formation. Un enseignant dit par exemple que « quand c'est pour aller chercher des résultats de foot, ils vont savoir chercher sans aucun souci sur internet, si c'est pour s'acheter quelque chose, ils vont savoir se repérer dans le site internet pour trouver les choses ». C'est dire que leurs élèves mettent en œuvre les compétences nécessaires à partir du moment où ils sont motivés par l'activité. Dans ce cas, il s'agit des compétences de la recherche d'informations et de la lecture - compréhension (qu'ils sont également sollicités à mettre en œuvre en cours) qu'ils utilisent très bien ici sur internet dans le cadre du football et de l'achat d'articles (activités suscitant leurs motivations). L'on comprend alors la raison pour laquelle les enseignants mènent des activités pour motiver les élèves et les amener à avoir l'amour du métier. Pour ce faire, ils leur font fabriquer des objets ludiques. Un enseignant nous confia à cet effet qu'ils ont commencé par faire les plaques pour leurs casiers, des morpions, des toupies, des porte-clés ; donc des choses ludiques. Aussi, ils leur font visiter des entreprises en mécanique. Ils organisent chaque trimestre des entretiens où ils les encouragent, essaient de les faire prendre conscience et leurs disent ce qu'il faudrait faire pour améliorer leurs résultats. Mais dans certains cas, des élèves expriment malgré ces actions le désir de quitter la formation. Les enseignants les guident alors vers les personnels d'orientation.

Une identification des difficultés par l'observation et des questions-réponses en interaction directe avec une faible implication.

Les enseignants repèrent aisément l'ensemble des difficultés dont nous avons fait mention par l'observation des comportements et des réactions des élèves dans l'exécution des tâches qu'ils leur proposent. Elles sont aussi repérées par les réponses des élèves aux questions dans des situations interactives. Il nous a été dit par exemple qu'on les questionne assez souvent pendant les travaux pratiques, des questions suivant la séquence qui est traitée (exemples : le nom d'un outil, le nom d'une opération, le calcul d'une condition de coupe). Nous constatâmes cela en observation dans un cas avec la série de questions d'un enseignant dans l'élan d'aider un élève en difficulté. Cela leur permet de voir rapidement s'ils comprennent la question ou s'ils ont besoin d'une explication pour le vocabulaire. Un autre enseignant nous parlera de l'observation de l'autonomie des élèves comme première marque de repérage avant de faire part de l'usage des questions-réponses. Mais il est à noter aussi que certains des élèves (faible pourcentage) demandent de l'aide à un professeur qu'à un autre qui, n'en reçoit quasiment pas. C'est le cas de l'apprenant qui lors de nos observations fit appel au professeur lorsqu'il éprouvait de la difficulté à monter les outils dans le magasin-outils (cas

4). Le rapport enseignant-élève pourrait justifier cet état de choses. Aussi, un des enseignants nous fit-il part des réponses écrites des productions des élèves à l'occasion des évaluations formatives comme moyen dont il se sert aussi pour repérer les élèves en difficultés (nous y reviendrons dans le point suivant). Mais une fois l'identification de ces difficultés faite, les enseignants ne parviennent pas la plupart du temps à aider tous les élèves dans l'immédiat. Primo, ils jugent qu'ils sont incapables de porter leur aide à l'ensemble en raison de leurs effectifs. Un enseignant dit par exemple qu'il ne peut malheureusement pas les aider parce qu'ils sont nombreux par classe et quand il est tout seul et qu'ils sont vingt-quatre (24), qu'il ne peut pas aller voir et passer 20 min avec celui qui n'a pas compris. Secundo, ils ont le fait de terminer le programme comme contrainte à respecter. C'est ce que nous fait comprendre un enseignant lorsqu'il dit que malheureusement il est obligé aussi d'avancer parce qu'il a un programme à respecter avec des compétences à faire acquérir sur l'année. Tertio, ils jugent qu'ils ne sont pas assez outillés, formés à cet effet. Un enseignant exprime cette idée lorsqu'il dit « des fois vous vous retrouvez un petit peu désarmé, là vous ne savez pas ce qu'il faut faire ou pas » en parlant d'un élève confronté à une difficulté de compréhension (le cas de la cale étalon mentionné par l'enseignant 2). Un peu plus loin, après avoir fait mention de la remédiation, il l'assimila à de la répétition avant de conclure qu'il s'agit d'un sujet compliqué et qu'il n'était pas sûr de pouvoir bien en parler. Tout ceci confirme la possibilité que les enseignants ne soient pas assez outillés ou formés afin d'aider leurs élèves en difficulté. Il ressort donc clairement que les enseignants n'arrivent pas à verbaliser explicitement certaines de leurs pratiques enseignantes en lien avec la remédiation. Face à un tel constat, nous nous demandons si à défaut de la faire lors de la séance d'enseignement/apprentissage, la remédiation est faite ailleurs par les enseignants dans un autre cadre.

3 Une pratique de la remédiation différée par le biais d'un dispositif à part entière ?

Au nombre des informations que nous avons recueillies lors des entretiens avec les enseignants, un dispositif a particulièrement attiré notre attention. Il s'agit de l'accompagnement personnalisé qui, mentionné par deux enseignants, est instauré afin d'aider les élèves en difficulté. Une analyse première de la description de cette dernière augure une possibilité de la pratique d'une remédiation différée par les enseignants dans le but d'aider les élèves en difficulté. A cet effet, un enseignant souligne que l'accompagnement personnalisé est établi institutionnellement ; qu'il dure une heure et est attribué au professeur principal. Il rajoute qu'au cours de cette rencontre il « retravaille » les notions qui n'ont pas été comprises et les compétences qui n'ont pas été acquises

par les élèves. Vu qu'il ne s'agit cependant pas d'une correction de ce qui a été précédemment fait en classe mais d'une nouvelle action de l'enseignant visant à ajuster le niveau de compréhension de l'élève jusqu'au niveau attendu par le système éducatif, il est on ne peut plus clair qu'il s'agit d'ores et déjà d'une remédiation. Cette dernière part de l'analyse des résultats de l'évaluation formative et est un processus au cours duquel l'enseignant clarifie les attentes de l'évaluation, notifie aux élèves qu'ils n'ont pas satisfaits ces dernières, demande une justification de la réponse fournie par les élèves (les élèves explicitent alors comment ils ont mené leurs réflexions), demande à comprendre leurs représentations des attentes et informations et construit la démarche qu'ils devraient mener afin de satisfaire les attentes. En cela que l'accompagnement personnalisé est proposé en dehors de la séquence d'enseignement-apprentissage, qu'il est mené par l'enseignant ; prévu à horaire fixe, d'une durée systématique et prend en charge les problèmes antérieurs des élèves, l'hypothèse selon laquelle l'accompagnement personnalisé abriterait en son sein une remédiation différée valide totalement le coche. Par conséquent, nous nous posons la question de savoir la façon dont il est instauré dans l'EPL et comment les enseignants se l'approprient. Notre prochain objectif est alors de savoir comment les enseignants de TRPM (Techniciens en Réalisation de Produits Mécaniques) du lycée Robert Doisneau mènent leurs séances d'accompagnement personnalisé. Notons que ceci n'est pas une nouvelle question de recherche mais juste un approfondissement que nous jugeons intéressant à faire.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, nous nous sommes informés de ce qui est dit institutionnellement de l'accompagnement personnalisé. C'est ainsi que nous avons remarqué qu'il est proposé à tous les élèves du collège, qu'ils soient en difficulté ou performants. Il vise à aider les élèves à apprendre et à progresser en adaptant l'approche pédagogique à chaque individu. Cela implique de soutenir les apprentissages et l'acquisition de méthodes de travail pour favoriser l'autonomie des élèves. Les activités proposées portent sur les compétences et connaissances fondamentales des matières scolaires ainsi que sur les compétences transversales du socle commun. L'accompagnement personnalisé peut prendre différentes formes, telles que des activités liées aux disciplines, des projets individuels ou collectifs favorisant la culture générale et le développement de talents. Pour mettre en œuvre cet accompagnement, l'établissement analyse les besoins des élèves et discute de l'offre en conseils d'enseignement et en conseil pédagogique, avant de la présenter en conseil d'administration. Il est possible d'adapter les modalités d'enseignement (médiation entre élèves, tutorat, séances d'entraînement, ateliers...) ainsi que les types de regroupements (groupe classe, groupes de besoins, de compétences...). Le financement de groupes à effectifs réduits ou de l'intervention de plusieurs enseignants peut être assuré par une dotation horaire supplémentaire. Nous avons aussi pris connaissance de fiches pédagogiques conçues pour

offrir des pratiques différenciées adaptées aux besoins des élèves, afin de faciliter leur prise en charge spécifique. Leur élaboration est basée sur deux principes principaux : proposer des pratiques différenciées pour personnaliser l'accompagnement des élèves et concevoir des activités en fonction de la progressivité des apprentissages pour éviter les ruptures dans leur acquisition.

Le processus d'accompagnement personnalisé proposé dans les fiches vise à mieux connaître les élèves, à les aider à prendre conscience de leurs difficultés et à les surmonter en proposant des stratégies d'apprentissage variées. Le canevas des fiches comprend trois phases : le diagnostic, la prise en charge de la difficulté et les prolongements possibles. Le diagnostic vise à identifier les difficultés rencontrées par les élèves à travers des activités diagnostiques et des activités de verbalisation. La prise en charge de la difficulté propose des stratégies différenciées et des activités de remédiation, aussi bien en classe entière qu'en petits groupes. Les prolongements permettent de consolider les acquisitions. Les fiches d'accompagnement personnalisé sont conçues pour être utilisées de manière flexible, en fonction des besoins et des contextes des enseignants et des élèves. Elles peuvent être adaptées et personnalisées selon les intérêts et les progrès des élèves. Les commentaires pour les enseignants sont également importants et offrent une démarche d'accompagnement personnalisé dont les enseignants peuvent s'inspirer pour construire leur propre façon de travailler.⁶

3.1 Outils pour l'appréhension d'une séance d'accompagnement personnalisé

Des contraintes de temps ne nous ont pas permis d'aller analyser comme nous aurions souhaité faire la mise en œuvre de la remédiation dans les séances d'accompagnement personnalisé. Toutefois, nous pouvons proposer le dispositif d'enquête qui permettrait de poursuivre le travail engagé.

Ce dispositif est fondé sur des observations et des entretiens avec les enseignants pour approfondir la connaissance de leurs pratiques professionnelles au cours de l'accompagnement personnalisé. Nous aurions souhaité observer plusieurs séances d'accompagnement personnalisé avec des élèves de différentes classes et niveaux où interviendraient plusieurs enseignants (seul ou en groupe face aux élèves). Au cours de cette séance, nous prendrions des notes détaillées sur divers éléments tels que les activités proposées, les interactions entre les élèves et l'enseignant, les progrès observés, etc. C'est dans cette optique que nous avons réalisé la grille d'observation suivante :

⁶ <https://eduscol.education.fr/269/l-accompagnement-personnalise-au-college>

Items	Observables	Oui/Non	Remarques/Réponses	
1. Contexte de la séance	Matière			
	Jour et moment de la journée			
	Effectif de la classe			
2. Analyse des résultats de l'évaluation	Evaluation écrite ou orale ?			
	L'enseignant a-t-il réussi à trouver les références sources des erreurs ?			
	L'enseignant identifie-t-il et définit-il clairement les erreurs du/des élève(s) ?			
	Rappelle-t-il les attendus de l'évaluation ?			
3. Compréhension du sujet	L'élève montre-t-il une bonne compréhension du sujet ?			
	L'élève pose-t-il des questions pertinentes pour approfondir sa compréhension ?			
	L'élève fait-il des liens avec ses connaissances antérieures ?			
4. Organisation de la classe	Configuration	Autobus		
		Îlots		
		En U		
		Individuellement		
		Flexibilité de passer d'une à l'autre		
	L'organisation se fait-elle en des groupes en fonction des erreurs communes aux élèves ?			

5. Mener l'activité	Enseignement explicite ?	Modelage ? (L'enseignant effectue-t-il la tâche et pense-t-il à voix haute, verbalise-t-il la stratégie utilisée en énumérant les différentes étapes ?)		
		Pratique guidée ? (Les élèves réalisent-ils la même tâche en étant accompagnés par l'enseignant ?)		
		Pratique autonome ? (Les élèves réalisent-ils la tâche seuls en réinvestissant la procédure apprise ?)		
		L'explicitation est-elle plutôt langagière ?		
6. Existence de différenciation	Existence d'adaptations ? (Police de caractères, répartition des temps en fonctions des besoins des élèves)			
7. Prise en compte des représentations des élèves	L'enseignant demande-t-il à l'élève de lui expliquer sa logique de réflexion l'ayant conduit à répondre ?			
	Exposer cela au reste de la classe ?			
	L'élève arrive-t-il à le faire ?			

	L'enseignant arrive-t-il à trouver et montrer l'erreur que l'élève fait dans son raisonnement ?		
8. Participation de l'élève à l'activité	L'élève participe-t-il activement en répondant aux questions ?		
	L'élève propose-t-il des solutions et des idées ?		
	L'élève cherche-t-il des exemples concrets pour illustrer ses propos ?).		
9. Attitude de l'élève face à la déstabilisation	L'élève accepte-t-il la déstabilisation issue de l'apport de connaissances ou compétences du prof ?		
	Se met-il sur la défensive (risque de conflits) ?		
	Comment réagit l'enseignant ?		
10. Motivation	L'enseignant motive-t-il les élèves ?		
	Motivation intrinsèque ou extrinsèque ?		
	Que dit le professeur ?		
11. Existence de progrès	Les objectifs de l'enseignant sont-ils atteints à la fin de la séance?		

CONCLUSION

Il est indéniable que les élèves font face à des difficultés d'apprentissage. En ce sens, même si les enseignants interrogés se focalisent sur le manque d'intérêt, le manque de volonté et d'investissement, il n'en reste pas moins que les difficultés d'apprentissage de leurs élèves est un fait. Cette hypothèse confirmée et nos observations justifient notre question de recherche qui est le substrat de notre travail. Se demandant comment les enseignants de TRPM du lycée Robert Doisneau prennent en compte les difficultés d'apprentissage de leurs élèves dans leurs séquences d'enseignement/apprentissage, nos entretiens et nos observations des séances des trois enseignants concernés nous ont conduits au fait qu'ils usent en général de l'observation de leurs élèves en activité et des questions-réponses afin de repérer ceux en difficultés. Ils usent ensuite d'une faible pratique de la remédiation immédiate car ne disposant pas d'assez de temps face au nombre important d'élèves pouvant se trouver dans une telle situation. Ils adoptent par conséquent l'idée d'une remédiation différée et intégrée dans le dispositif de séances d'accompagnement personnalisé : des unités d'heures hebdomadaires dédiées dans l'optique de prendre en charge les élèves en difficultés d'apprentissage. N'ayant pas eu assez d'informations à l'entretien sur comment ils mènent ces séances, nous avons fait l'élan d'assister à ces dernières et avons à cet effet élaboré une grille d'observation.

Cette recherche a son intérêt dans le parcours de professionnalisation d'un enseignant dans le sens où elle lui met d'ores et déjà la puce à l'oreille du défi qui est de prendre en compte les difficultés d'apprentissage des élèves qu'il aura à sa charge. Ensuite, elle balise une piste en la question de la remédiation qu'elle soit immédiate (lors de la séance) ou différée (extra-séance et intégrée à un dispositif d'accompagnement personnalisé). Cette recherche ne peut nullement prétendre à l'exhaustivité et à une généralité car elle tient compte d'abord des réalités que sont la spécialité (TRPM), le lycée (sa localisation, les caractéristiques du milieu social, etc.), les enseignants concernés (diversité des pratiques enseignantes). Cependant, elle ouvre sur des perspectives intéressantes qui sont en premier la poursuite de l'enquête d'observation des séances d'accompagnement personnalisé afin de prendre connaissance d'une possibilité de réaliser la remédiation différée. En deuxième lieu, ce résultat pourra être amélioré au moyen d'une action éducative sachant que la réussite de ce processus bénéficiera à l'ensemble des enseignants que l'on pourra former à la remédiation différée. Aussi, la même démarche peut être menée avec la remédiation immédiate. En d'autres termes, jugeant que la remédiation mérite vraiment une

attention particulière, ce serait bien de promulguer cette pratique afin qu'elle soit intégrée dans les pratiques enseignantes au point de devenir une pratique courante dans le métier. On pourra alors être sûr d'avoir une arme de plus qui mène vers la réussite scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

Aoudache M., M., (2013/2014). *L'évaluation en FLE à l'école primaire publique en Algérie : Formation représentations et pratique*. [Mémoire de master I, Université Stendhal Grenoble3]

Aylwin, U. (1995). *Apologie de l'évaluation formative*. Pédagogie collégiale, **8**(3), 24-32.

Dehon, A. & Derobertmeasure A., (2011). *Outils de remédiation immédiate*, INAS, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00598377>

Dehon, A., Demierbe, C., Derobertmeasure, A. & Malaise, S., (2009) *la remédiation immédiate, fascicule pour l'enseignant*, Belgique, Université de Mons,

<https://fr.scribd.com/document/464345992/Fascicule-Remediation-immEDIATE-complet-pdf>

Difficultés d'apprentissage. (2023, mars 2024). Wikipédia, l'encyclopédie libre. Page consultée le 09 : 25, mars 24, 2023 à partir de http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Difficult%C3%A9s_d%27apprentissage&oldid=202586039

Forestier, A., & Martel, M., (2012), *Évaluation formative et mise en place d'une pédagogie différenciée efficace*, [Mémoire de master, INSPE UGA], <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00756724>

GlobalExam. (s.d.). Définition de l'évaluation formative. Consulté le 25 avril 2023 de <https://pro.global-exam.com/fr/blog/definition-evaluation-formative>.

Massonneau, L. (2015), *LES TICE et l'évaluation : l'utilisation du service formulaire de l'ENT en tant qu'outil d'évaluation formative*, ESPE Toulouse, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01256913>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (s.d.). L'accompagnement personnalisé au collège. Consulté le 28 octobre 2023 sur EduScol : <https://eduscol.education.fr/269/l-accompagnement-personnalise-au-college>

senprof.education.sn. (s.d.). Guide de la remédiation. Consulté le 15 octobre 2023, à partir de https://senprof.education.sn/ADEM/Guide%20de%20la%20rem%C3%A9diation/activities/Guide_de_la_remediation_1.xhtml

senprof.education.sn. (s.d.). Guide de la remédiation. Consulté le 15 octobre 2023, à partir de <https://senprof.education.sn/ADEM/Guide%20de%20la%20rem%C3%A9diation/#mGr2G9FRVVeF6yrhUqzPk>

Talbot, L. (2009). Enseigner et apprendre : repères pour aborder l'évaluation formative. Dans La Borderie R. & Morandi F. (1935-2001 & 1951), *Evaluation formative : comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage* (Paris, vol 1, p 9-38). Paris : Armand Colin.

Vianin, P. (2022), *De l'échec scolaire à la réussite : accompagner l'élève en difficulté d'apprentissage*, (Edition, vol 1). Louvain-La-Neuve : De Boeck supérieur.

ANNEXES

Annexes 1 : Observations – carnet de report dans le cadre du recueil des informations pour le mémoire en rapport avec la remédiation

Cas 1 :

Lors d'une évaluation, le professeur passe d'élève en élève afin de voir le travail de chacun.

Contexte : l'évaluation consistait à montrer une vidéo de la simulation d'usinage de deux pièces (une en tournage et l'autre en fraisage). Les élèves doivent identifier et reconnaître les noms des opérations et les outils utilisés.

- Le professeur passe voir la copie d'un élève et dit - vous ne connaissez pas le nom d'un seul outil ? C'est flippant !
- Chez un autre élève, le professeur lui posa des questions de logique afin de l'aider
Professeur : est-ce que cet outil 1 et celui-ci 2 font la même chose ?
Elève : Non.
Professeur : Est-ce qu'ils se ressemblent ?
Elève : Non.
Professeur : alors on est d'accord qu'ils ne peuvent pas avoir le même nom ?
Elève : Oui

Juste après l'évaluation, il y a eu un temps de repos en restant assis. Ensuite, le professeur leur annonça la correction puis une révision. Il ajouta : « je pense que ça ne fera pas de mal »

Lors de la correction le professeur dit : quand je vois pour une cote 35 côte mini égal 0,253 c'est qu'il y a un problème.

Cas 2 :

L'élève de Terminale était en train de réaliser la Fabrication Assistée par Ordinateur (FAO). Il a pu faire la FAO de la phase 10 mais au niveau de la phase 20, il n'arrive pas à retourner la pièce dans le bon sens et ne sait comment s'y prendre.

Il appelle alors un des professeurs qui lui dit que c'est dans le positionnement de la pièce qu'il doit faire ça. Il l'a fait mais n'a pas pu résoudre son problème. Alors, il rappelle le professeur qui lui montre en appliquant la marche à suivre pour régler son problème. Il devrait coïncider l'axe X à un plan et l'axe Y à un autre plan. Ensuite, il devait faire un contact plan sur plan (ce que l'élève avait fait) et maintenant appuyer après sur la flèche de rotation pour inverser la position de la pièce. L'élève a vu qu'il était sur la bonne voie et qu'il lui suffisait juste d'un seul clic de la souris au bon endroit.

Cas 3 :

L'élève doit calculer V_f ($V_f = f_z \times Z \times n$). Il ne connaissait pas ce à quoi correspond « Z ». Je lui ai dit que Z est le nombre de dents de l'outil qu'il veut utiliser ; qu'il doit compter cela sur l'outil. Je l'ai guidé vers le bon choix de l'outil et il a trouvé $Z = 4$ pour continuer le calcul de V_f .

Cas 4 :

L'élève doit charger les outils dans le magasin d'outil de la fraiseuse. Donc il envoie un à un les outils dans la broche de la fraiseuse (centre d'usinage) et au niveau du dernier outil, le système se bloque.

Il lit la notice d'utilisation mais n'arrive pas à trouver la solution. Il a donc appelé un des professeurs pour le débloquer. Le professeur vient, vérifie le problème et lui montre qu'il a laissé le potentiomètre de la machine à 0%. Le professeur augmente le potentiomètre à 33% et lui explique la méthode à suivre s'il rencontre encore ce problème.

Cas 5 :

Situation : Deux élèves en travaux pratiques à l'atelier au pied d'un CU 3 axes (Centre d'Usinage)

Problématique : Difficulté des élèves à calculer n et Vf Nous avons été sollicités afin de leur apporter notre aide.

Constat :

- Documents non lus en intégralité
- Prérequis non maîtrisés
- Absence du réflexe d'utilisation des documents ressources mis à disposition

Actions menées :

- Questions de demande d'explicitation de leurs difficultés
- Vérification de prérequis
- Rappel de notions nécessaires
- Conseil : toujours utiliser les documents à porter pour répondre à une interrogation. Ensuite faire appel au professeur si attentes non satisfaites. (Cette partie ne sera en aucun cas utilisée pour l'analyse des données car relevant de nos actions)

Cas 6 : Description d'une situation vécue

Aurel : Dans quelle formule on a Vf et f Élèves : ...

Aurel : Regardez les questions 5 et 6

Élèves : on a $Vf = n \times f$ (tournage)

Aurel : avec cette formule n serait égal à quoi ? Tiré n en utilisant Vf et f

Élèves : $n = Vf + f$

Aurel : si je vous dis $6 = 3 \times 2$, 3 serait égal à quoi en utilisant 6 et 2 ? On fera quelle opération ? addition, soustraction ou division ?

Élèves : division ... $3 = 6/2$

Aurel : alors en vous servant de cela, n'est égal à quoi dans la formule $Vf = n \times f$?

Elèves : ...(silence)

Aurel : Regardez comment vous aviez trouvé $3 = 6/2$ et imitez ça pour trouver la formule de n en utilisant Vf et f

Elèves : $n = \frac{Vf}{f}$

Cas 7 :

Un binôme d'élèves de seconde travaillait sur le tour numérique. Ayant rencontré des difficultés liées au positionnement des outils dans la tourelle, ils ont appelé le professeur pour avoir solution à leur problème mais le professeur a remarqué que l'un des outils plus précisément « le foret » était incliné dans le porte-outil.

Le professeur leur a fait la remarque et ils ont dit que ce n'était pas leur faute. Les élèves en ont rigolé et le prof a haussé le ton en disant : « Vous cassez les outils, c'est 300 balles. 150 chacun pour la semaine prochaine ».

Cas 8 :

L'élève a calculé $f_z = 0,06$. Pour déterminer V_c , il avait du mal à choisir entre $[0,03 ; 0,1]$ et $[0,1 ; 0,2]$. Je lui ai expliqué que $0,1 = 0,10$ donc il a pu le faire après avoir compté $0,04 ; 0,05 ; 0,06$ jusqu'à $0,10$.

Commentaires : Dans cette situation, la méthodologie veut que l'on sache, à partir de la valeur f_z calculée, quel intervalle de valeurs choisir pour choisir une valeur de la vitesse de coupe V_c . (Voir le tableau suivant)

Vitesse de coupe : Tableau de valeurs indicatives moyennes (en m/min)

Nuance ISO	Matériaux à usiner Avance f en mm/dent/tour	Fraisage				Fraisage filetage
		Acier Rapide		Carbure		Carbure
		0.03 à 0.1	0.1 à 0.2	0.05 à 0.2	0.2 à 0.3	$f = \text{pas du filet}$
P	Acier Non Allié	50	40	140	120	150
	Acier Faiblement Allié	30	25	100	80	130
	Acier Fortement Allié	20	15	80	70	100
	Acier Moulé Faiblement Allié	25	20	90	80	120
M	Acier inoxydable	20	15	100	90	150
K	Fonte lamellaire (EN-GJL...)	35	30	100	90	120
	Fonte Modulaire (EN-GJM...)	30	25	80	70	100
	Fonte Sphéroïdale (EN-GJS...)	40	35	100	90	120
N	Alliages d'aluminium de faible dureté sans silicium (AW 2030 ...)	250	200	500	400	300
	Alliages d'aluminium durs sans silicium ou %Si moyen (AW2017, AW 6060 ...)	120	80	300	200	250
	Alliages de cuivre	80	40	120	80	100

Annexes 2 : Verbatim des entretiens

Transcription de l'entretien avec l'enseignant n° 1

(Le 28/03/2023 à 08h03')

1 **Anass :** Alors bonjour monsieur, tel que nous vous avons dit c'est un questionnaire dans le cadre
2 de notre mémoire et relatif aux difficultés que rencontrent les élèves dans notre spécialité. Et donc
3 vous en tant qu'enseignant déjà dans le domaine, nous aimerons avoir votre avis par rapport à votre
4 vécu au quotidien de ces situations là et pour commencer le questionnaire je vais vous demander
5 de vous présenter.

6 **Enseignant :** Moi je suis monsieur « Enseignant n°1 », ça fait une vingtaine d'années que je suis
7 enseignant en usinage et j'ai eu d'autres missions telles que DDF enseignement chef de travaux.

8 **Anass :** Okay, super avant cela, quel a été votre parcours... ?

9 **Enseignant :** Juste un parcours universitaire et direct enseignant par la suite, j'ai n'ai jamais travaillé
10 dans l'industrie

11 **Anass :** Ah okay super, donc pour rentrer rapidement dans le vif du sujet, quels sont les types de
12 difficultés que vos élèves rencontrent généralement ?

13 **Enseignant :** Leur plus gros problème, c'est un manque de travail personnel et donc s'ils ne
14 travaillent pas tout seul à la maison s'ils ne révisent pas, ça ne peut pas avancer ; alors c'est dû à
15 plusieurs choses hein ; en France, à l'école primaire bah y a pas de devoirs donc on ne travaille
16 jamais à la maison ou très peu quand on arrive au collège Ben au début on a des devoirs et par la
17 suite de moins en moins de devoirs et de moins en moins de choses à apprendre par cœur. Si on
18 est que sur l'étude de documents ainsi de suite, très peu de lecture donc forcément au bout d'un
19 moment bah les élèves qui sont en plus grandes difficultés se retrouvent face à l'échec parce que
20 bah plus on monte dans les études même si on est en bac professionnel, il y a des choses à connaître
21 il y a des choses à savoir appliquer et voilà...après ce qu'il y a aussi c'est que nous nos élèves pour
22 80% d'entre eux, ils arrivent, ils n'ont pas choisi la filière. C'est à dire qu'ils ne sont pas très bons
23 au collège donc on leur dit vous allez aller dans le professionnel mais on leur dit ça au milieu de la
24 3^{ème} et donc bah en 3 mois ils doivent trouver une formation professionnelle. Trouver une
25 formation professionnelle, un métier en 3 mois pour des jeunes de 15 ans c'est presque impossible.

26 **Anass :** Est-ce que vous essayez de dire qu'ils manquent de motivation justement, qu'ils n'ont pas
27 d'engagement face à la formation qui sont en train de faire ?

28 **Enseignant :** Oui alors après ils ne sont pas motivés parce qu'ils ne l'ont pas choisi après on ne
29 peut pas leur en vouloir. C'est à nous derrière d'essayer de les... qu'ils aiment la formation qu'ils
30 font. C'est pour ça qu'on fait des choses assez ludiques quand on fabrique, dans la fabrication on
31 fait des choses ludiques. On a commencé... si vous étiez là en début d'année on a commencé par
32 faire les plaques pour leur casier on fait des morpions, on fait des toupies, on fait des porte-clés
33 mais en essayant que ça les motive par des choses ludiques mais derrière il faut quand même
34 travailler, il faut apprendre, il y a beaucoup de choses à apprendre et c'est un nouveau vocabulaire

35 **Aurel :** Donc ceux qui viennent des fois pour que vous leur présentez les filières c'est parce que on
36 les a dits qu'ils iront dans le professionnel c'est ça ?

37 **Enseignant :** C'est ça, oui on accueille des élèves en mini stage. On vient de leur dire...on les a
38 accueillis aux mois de janvier février, on leur a dit à la fin du premier trimestre attention tu vas être
39 orienté vers le professionnel. Mais tout ça, ce n'est pas travaillé en amont

40 **Félix :** Ils sont directement parachutés dedans...

41 **Enseignant :** C'est ça mais alors, au dernier moment hein il y a un an de travail ce n'est pas au
42 dernier moment ce n'est pas au mois de juin qu'on leur dit l'année prochaine tu seras en mécanique.
43 Ils travaillent dessus mais euh pour découvrir un métier, ce n'est pas comme ça et après on n'a plus
44 une culture industrielle. Les métiers de l'industrie ne sont pas représentés en France non plus. A la
45 télé, on fait des choses sur les cuisiniers, on fait des choses sur le bâtiment, la rénovation des
46 maisons ainsi de suite. Par contre, on montre très peu comment sont faits tous les objets qui nous
47 entourent quoi

48 **Aurel :** Donc ça aussi, ça fait partie je dirai d'un grand problème lié à leurs difficultés ?

49 **Enseignant :** C'est l'orientation, la mauvaise orientation ou l'orientation par défaut. Ben tiens il
50 reste de la place, tu vas aller dans cette formation-là.

51 **Aurel :** Okay, mais est-ce que durant le cursus peut-être ceux que vous avez déjà gardé en 2nde
52 première terminale certains arrivent à trouver de l'amour à ce... de la motivation ?

53 **Enseignant :** Oui mais il y en a qui arrivent ils savaient pas où ils étaient et puis bah... c'est en très
54 faible pourcentage hein qui se disent bah de par les stages, de par les activités qu'on va faire, c'est
55 un beau métier, de par les compétitions que j'organise ; j'ai pas parlé des Worldskills mais j'en ai
56 motivé certains il y en a 3 pour cette session-là de Worldskills mais il y a 3 jeunes de la 2nde là à
57 qui j'en ai parlé parce que je vois qu'ils aiment le métier et donc essayer de les motiver après je sais
58 pas si ils resteront là-dedans mais au moins de par des petites compétitions, des petites activités
59 bah on essaye de les motiver encore plus. Pareil en début d'année, on leur fait visiter une entreprise
60 à toute la classe. Une entreprise qui est au niveau industriel reconnue, qui fait de très belles pièces
61 pour leur montrer qu'il y a de belles choses à faire, que c'est un métier valorisant et qu'on recherche
62 ; l'industrie recherche les meilleurs mais quand on rentre par la suite après c'est...on a une carrière
63 toute tracée presque

64 **Aurel :** Donc les difficultés deviennent grandes des fois et certains abandonnent durant le
65 processus ?

66 **Enseignant :** Oui. Enfin, ils n'abandonnent pas parce que l'Ecole est obligatoire, ils n'abandonnent
67 pas mais on sait que c'est voué à l'échec

68 **Félix :** Ils commencent à décrocher quoi

69 **Enseignant** : C'est ça, alors ils viennent en cours, ils sont présents mais ils ne travaillent pas et
70 donc on sait que à la fin, ils vont peut-être avoir leur bac parce que le bac c'est sur plein de matières.
71 Ils vont peut-être avoir leur bac avec 10 mais ils ne seront pas devenus des professionnels alors
72 qu'ils sont en formation professionnelle.

73 **Anass** : Et ceux-là pour qui est-ce que vous arrivez à raviver en quelque sorte la motivation pour
74 la spécialité, est-ce que ceux-là sont aussi souvent confrontés à des types de difficultés
75 d'apprentissage ou bien quand il passent ce cap-là de la motivation, généralement tout arrive à bien
76 se passer ?

77 **Enseignant** : La motivation fait qu'ils vont être très attentifs en cours, qu'ils vont appliquer tout
78 ce qu'on va leur donner et les résultats sont là et là eux ils sont plus en échec

79 **Félix** : Donc c'est à dire que le premier élément pour éviter leur échec scolaire c'est de les motiver?

80 **Enseignant** : C'est de la motivation qui vient du fait qu'ils trouvent la bonne formation pour eux.

81 **Anass** : Pour les élèves en difficulté d'apprentissage généralement comment faites-vous pour les
82 repérer ?

83 **Enseignant** : Euh... (petit silence) C'est juste leur comportement par rapport au travail. Après
84 moi je pense qu'en fait... il y en a qui ont des difficultés malheureusement on peut pas les aider
85 parce que les élèves sont quand même nombreux par classe et donc quand on est tout seul et qu'ils
86 sont 24, on peut pas aller voir et passer 20 min avec celui qui n'a pas compris et comme derrière
87 bah ils ont pas cette notion de -je travaille chez moi ou je reviens à la fin du cours voir le professeur
88 pour lui demander d'expliquer ou j'ai pas cours, j'ai 1h de trou je vais voir si mon professeur est
89 disponible- ils ont pas cette culture-là de venir demander de l'aide.

90 **Anass** : Et cette aide-là, c'est la culture extra, en dehors du cours qu'ils n'ont pas ou même lors du
91 cours ils n'arrivent pas à... ?

92 **Enseignant** : Ils ne posent pas de questions non ils restent - ce n'est pas grave je n'ai pas compris
93 mais bah ce n'est pas grave je vais rester à pas comprendre et je ne vais pas faire le nécessaire pour
94 pouvoir comprendre- alors que on leur met quand même beaucoup de choses à leur disposition.
95 Maintenant, avec internet, les réseaux sociaux ils ont beaucoup de choses pour pouvoir progresser
96 par eux-mêmes : aller voir des vidéos, voilà il y a tellement de choses qui sont faites et on leur
97 donne nous tout ça. Pour ma part vous le savez je développe un site internet ils sont tous au courant
98 du site internet et il y en a en 2^{ème} année ils ne savent toujours pas l'adresse du site internet alors
99 que c'est 7 lettres « bactrpm ». Il ne faut pas aller faire une recherche... mais c'est la motivation
100 parce que... quand c'est pour aller chercher des résultats de foot, ils vont savoir chercher sans aucun
101 souci sur internet, si c'est pour s'acheter quelque chose, ils vont savoir se repérer dans le site internet
102 pour trouver les choses

103 **Aurel :** Vous avez parlé de vidéos est-ce qu'il est arrivé des fois où vous les envoyez vers des vidéos
104 je vais dire « instructives » pour pouvoir regarder et après vous faire des retours ?

105 **Enseignant :** Une des activités en début d'année quand j'ai commencé les outils, la désignation des
106 outils, je leur ai parlé qu'il y avait des outils ARS, je leur ai parlé qu'il y avait des outils en carbure
107 et je leur ai dit d'aller voir des vidéos de comment fabriquer une plaquette carbure. La vidéo était
108 en anglais, c'était une vidéo YouTube mais on pouvait faire la traduction en sous-titre en français.
109 Je leur ai donné les questions, je leur ai posé des questions bah il y en a 4 sur 24 qui ont répondu
110 correctement aux questions.

111 **Aurel :** Est-ce que ça fait partie aussi des facteurs qui vous ont permis de détecter ceux qui avaient
112 plus de difficultés ?

113 **Enseignant :** Alors en fait, ce n'est pas de la difficulté, je reviens sur le fait, c'est - je ne vois pas
114 l'intérêt de faire, d'être dans cette formation-là, je viens, je suis gentil mais euh ça ne m'intéresse
115 pas donc je ne vais pas plus loin-. C'est très difficile pour nous parce que y en a... allez 1/4 qui est
116 comme ça ; qui ne travaillent pas et qui ne sont pas motivés aussi par les parents. Les parents, soit
117 ils ne connaissent pas donc c'est comme ça soit ben ils n'ont pas la culture eux non plus du travail.
118 Ils ne font pas des métiers où il a fallu apprendre des choses et donc ils ne sont pas dans cette
119 culture là et ils les envoient à l'école ; ils disent - tu vas à l'école c'est tout, il ne faut pas que tu sois
120 absent- il n'y a pas une question de note, il n'y a pas une question de résultat ; on voit les élèves qui
121 sont suivis par leurs parents, même avec des difficultés ils font l'effort.

122 **Anass :** Tout à l'heure vous parliez du fait qu'ils sont nombreux et que vous n'arrivez pas
123 nécessairement à satisfaire les attentes de chaque apprenant qui se retrouverait en difficulté. Est-ce
124 que vous pensez que le recours au fait que l'on fasse travailler les élèves par binôme suivant ceux-
125 là qui arrivent mieux à se débrouiller dans la spécialité pourrait favoriser au fait la production des
126 autres ?

127 **Enseignant :** J'ai tout testé au long de ma carrière, j'ai... le travail personnel, donner plus de travail
128 à la maison, les faire travailler en binôme, les faire travailler en équipe et en fait bah c'est toujours
129 celui qui travaille qui va faire le travail et les autres ça va être de la recopie. Vous voyez quand on
130 est à l'atelier, ils ne font pas chacun leur travail. Il y en a un qui travaille et l'autre qui recopie la
131 plupart du temps hein. Je fais une généralité mais la plupart du temps c'est ça. Ils ne comparent pas
132 ce qu'ils font. C'est il y a un qui travaille et l'autre il arrive derrière, il recopie.

133 **Aurel :** En parlant des TP par exemple hier j'ai remarqué qu'il y a un qui savait plus s'en sortir sur
134 l'ordi, les recherches et l'autre qui était plus bon sur les machines ?

135 **Enseignant :** Oui alors il y en a qui vont être plus manuels qu'être dans les savoirs mais le problème
136 c'est que nous, c'est plus du travail manuel. Quand on travaillait sur les machines conventionnelles,

137 là c'était du manuel c'est juste de l'utilisation de machines et là encore sur l'utilisation de machines,
138 y a tellement de boutons, il y a tellement d'activités à faire qu'au bout d'un moment, même ça ils se
139 trouvent bloqués parce que même aller lire la notice, ça ne va pas et - monsieur je n'arrive pas à
140 allumer la machine - il y a 4 choses à suivre sur la notice est-ce que tu as suivi les 4 étapes ? Tu as
141 allumé la notice ? Tu as été voir la notice ? On leur donne la notice, pareil soit sous forme de
142 PowerPoint soit sur le site internet... Ben non, voilà. On ne leur fait pas lire un livre de Zola hein
143 ce n'est pas 400 pages pour utiliser la machine c'est « appuyer sur le bouton là » avec la photo
144 appuyer sur ce bouton là quand même - Monsieur la machine elle ne se déplace pas - bah oui mais
145 tu n'as pas fait ça.

146 **Aurel :** Ceux qui ne font pas souvent ça ce sont les élèves que vous avez dits ils ne sont pas assez
147 motivés ?

148 **Enseignant :** Oui, oui c'est ça. Ceux qui au bout de 6 mois ont la motivation ils ont plus besoin
149 de la notice, ils vont avoir besoin de la notice pour les choses particulières qu'ils sont en train de
150 voir. Allumer la machine et monter des outils par exemple ils ont plus besoin de la notice ils vont
151 avoir besoin de la notice pour rentrer dans des réglages, faire des choses...

152 **Félix :** Des corrections...

153 **Enseignant :** Voilà

154 **Félix :** En parlant tout à l'heure, vous avez parlé du fait qu'il n'y ait pas dans l'éducation nationale
155 française, qu'on ne donne plus des devoirs de maison aux élèves du coup ils n'ont plus de devoirs à
156 faire en tant que tel et aussi que les parents les « délaissent ». Est-ce que c'est la plupart des élèves
157 ou c'est eux tous ? Ou bien est-ce qu'il y a quelques-uns au moins qui sont suivis par leurs parents...

158 **Enseignant :** Ah non, il y en a qui sont suivis par les parents et heureusement. Mais même en étant
159 suivis par les parents, c'est très difficile, on est avec des ados et on va au conflit.

160 **Félix :** D'accord, mais est-ce que l'apport de ces parents-là, est-ce que ça vous aide beaucoup dans
161 votre métier ou bien c'est juste un petit pourcentage

162 **Enseignant :** ça va aider... alors si l'élève est motivé, ça va nous aider. Si l'élève ne trouve pas de
163 motivation, même les parents vont tout faire, ça ne fonctionnera pas. Moi j'ai un cas à la maison
164 j'ai un ado à la maison il a 14 ans... il y a écrit de faire 2 exercices, il fait ces 2 exercices et il ne va
165 pas plus loin comme y a pas écrit apprendre le cours, il ne l'apprend pas. Alors que ce sont des
166 notions qu'on leur a dit depuis le début on fait un cours, on fait une activité, on relit son activité
167 après on fait des exercices combien de fois... les élèves ils ont un cours, ils n'ont pas le cours ou la
168 fiche d'activité où on a fait un apport « théorique » ils n'ont pas à côté d'eux pour faire leurs
169 exercices.

170 **Félix :** En gros ils le font parce qu'il faut le faire et puis se débarrasser... ?

171 **Enseignant :** C'est ça...et beaucoup attendent la correction.

172 **Anass :** Donc quand il arrive qu'un apprenant, un de vos élèves soit en difficulté par exemple et je
173 suppose que vous en avez rencontré plusieurs, est-ce que vous pouvez nous décrire par exemple
174 une situation particulière dans laquelle vous étiez et qui vous a peut-être marqué ou juste une
175 situation comme exemple ?

176 **Enseignant :** (silence) C'est difficile cette question...euh non je vais redire la même chose... alors
177 moi ce qui me choque c'est qu'en cours ils vont y arriver, je vais les faire passer au tableau sur une
178 correction, ils vont y arriver. Mais le fait de jamais reprendre entre 2 cours à une semaine d'intervalle
179 ; de ne pas se re-exercer bah en fait tout est oublié. Il y a un reset entre je suis là, j'ai compris mais
180 comme derrière je ne vais pas remanipuler les choses, je ne vais pas revoir ne serait-ce que l'exercice
181 Ben j'arrive la fois d'après en fait faut tout reprendre. Mais je reste persuadé c'est parce qu'ils ne
182 sont pas motivés. Le fait que je ne veux pas dire qu'ils n'aiment pas parce que on ne leur demande
183 pas d'aimer mais le fait de pas être dedans, voilà ils font un reset alors qu'une chanson ils vont la
184 connaître par cœur, euh la place du footballeur il joue dans telle équipe ainsi de suite pour ceux qui
185 aiment le foot Ben là euh voilà. Ils ont les compétences mais ils ne les adaptent pas à leurs
186 apprentissages, à leur métier. Et surtout en fait ils ne comprennent pas que ce qu'ils font là leur
187 servira pour la suite. C'est le problème, c'est qu'il y a un moment bah je vais devoir le reprendre
188 parce que c'est ce que je leur dis - ce qu'on apprend là, à la rigueur on pourrait le déplacer sur
189 différents métiers - il y a aussi...- c'est une organisation de travail : comment je fais comment on
190 fabrique une pièce c'est la même chose que comment on fabrique une maison, faut respecter des
191 antériorités des tâches et ainsi de suite. Après apprendre du vocabulaire on est tous capables
192 d'apprendre du vocabulaire -

193 **Félix :** Bah du coup dans cette situation, est-ce qu'il arrive des moments spéciaux que vous déléguez
194 pour parler avec eux pour les remettre un peu sur les rails ou est-ce que ceux qui sont intéressés
195 vous les accompagnez ceux qui ne sont pas vraiment intéressés... ?

196 **Enseignant :** Alors pendant les cours je n'ai pas le temps de le faire parce qu'on a très peu d'heures
197 quand même avec eux. Si on regarde la classe de 2^{nde}, ils n'ont même pas la moitié de leur emploi
198 du temps consacrée à la voie professionnelle.

199 **Félix :** Ils sont dans les cours de généralité... ?

200 **Enseignant :** C'est ça, si vous regardez ils ont 7h d'atelier et après ils ont des cours en classe entière
201 de technologie mais euh mélangés avec le français, mélangés avec les maths donc on n'a pas le
202 temps de reprendre avec eux. Par contre, tous les trimestres on a des entretiens avec eux où on a
203 évalué des compétences on leur refait quelque chose et on est les deux profs là monsieur «
204 enseignant n° 3 » et moi et on leur dit ce qu'il faudrait qu'ils fassent. Moi je leur ai proposé de venir

205 me voir à certains autres moments ; moi je travaille que 18h devant l'élève donc vous imaginez le
206 temps que ça me laisse sur un reste de la semaine pour venir me dégager 1h et dire Ben si tu n'as
207 pas cours, tu peux venir me solliciter. Là il y en a, on leur a dit il y a 15 jours, il n'y en a aucun qui
208 est venu me revoir. Là par contre ce n'est pas moi qui vais aller les voir en disant bah je t'ai dit ça.
209 Je l'ai dit une fois, je leur dis sur bulletin -si vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à demander de
210 l'aide- je l'ai écrit sur le bulletin donc là aussi les parents pourraient prendre le truc de dire bah voilà
211 -ton professeur, il te propose de l'aide va le voir-

212 **Anass :** Parlant de la façon dont vous menez les situations d'enseignement et tout cela, quels sont
213 les types de tâches que vous demandez aux apprenants de façon générale ?

214 **Enseignant :** Alors ça peut être pareil ce que je disais tout à l'heure, qu'en 20 ans j'ai vachement
215 diversifié. C'est à dire qu'avant je faisais le cours bêtement et ils remplissaient leur cours. Là
216 maintenant c'est plutôt j'ai un document synthèse, je reprends le maximum d'informations et après
217 moi derrière je leur fais faire des activités alors, les activités c'est pareil ça peut être j'essaie de
218 diversifier au maximum un film si on parle de par exemple des opérations d'usinage, un film d'un
219 usinage que j'ai fait soit sur machine ou j'ai fait en simulation sur le logiciel et je leur pose des
220 questions, ça peut être... j'y vais crescendo c'est à dire que au début c'est des activités de découverte
221 et puis plus on avance, plus ça va être à eux de réfléchir sur les choses. Mais le problème c'est que
222 j'en ai déjà perdu et je ne peux pas tout le temps revenir sur la même activité pour ceux qui n'auront
223 toujours pas compris parce que c'est à eux de faire le nécessaire pour apprendre après derrière.

224 **Aurel :** Est-ce que vous pensez que si par exemple il y avait beaucoup plus d'heures liées à la voie
225 professionnelle c'est à dire peut-être 2 jours voire 16 heures de cours liées à travaux pratiques et
226 puis en travaux ... ?

227 **Enseignant :** Je ne suis pas sûr que ça soit sur le temps, je pense que c'est sur le nombre d'élèves.
228 Moins ils vont être nombreux, plus ils vont pouvoir travailler en petits groupes, au mieux on y
229 arrivera. Moi je ne cherche pas à avoir 24 élèves tout le temps. Mais le problème c'est que « les
230 heures qui vont être données à l'établissement ça va être par rapport au nombre d'élèves » donc si
231 on passe sous un certain seuil, on perd ce qu'on appelle des heures prof. Par exemple si on tombe
232 en dessous de 15 élèves en bac Pro, on perd des heures prof ça veut dire qu'il y a plus 2 profs pour
233 l'atelier il en reste plus qu'un. Ça fait plus qu'un groupe au lieu de deux.

234 **Anass :** En ce sens-là, est ce que c'est ce que vous pensez qu'il faudrait faire justement pour régler
235 la situation ; un des moyens à pouvoir mettre en place ou ... ?

236 **Enseignant :** Moi je pense que c'est... alors pour régler la situation, travailler le plus tôt possible
237 la découverte des métiers parce que de toute façon on terminera tous par avoir un métier, on
238 arrivera tous sur un métier qui soit industriel, agricole... on arrivera tous sur un métier. Donc que

239 tout le monde ait la même chance de découvrir tous les métiers possibles. Après est-ce que c'est à
240 l'éducation nationale de faire ça je ne suis pas sûr. Ensuite, si derrière les élèves savent vers quoi ils
241 vont, ils seront déjà plus motivés et derrière, oui, être peut-être un peu moins en cours, avoir
242 beaucoup plus la possibilité de faire un travail personnel et derrière leur donner l'envie de travailler
243 à la maison je pense que ça serait pas mal. Après c'est utopique hein.

244 **Aurel :** Je voudrais demander, est-ce qu'il est déjà arrivé qu'un élève, vous lui avez expliqué plusieurs
245 fois la même chose et puis il n'a pas compris et est-ce que c'est déjà arrivé et si c'est déjà arrivé dans
246 ces cas comment vous faites pour que l'information puisse passer ?

247 **Enseignant :** Alors c'est même plus ; en fait réellement on ne leur demande rien de comprendre.
248 On leur demande d'appliquer les choses. A chaque fois, c'est soit appliquer une formule soit
249 appliquer une méthode. Mais il n'y a pas de compréhension réellement à avoir. Je dirais, il y a
250 beaucoup de choses, c'est de la logique. Je pense qu'il n'y a pas de compréhension, c'est de la logique
251 et de l'application. Et que ça soit...lire sur un calibre à coulisse ou sur un micromètre, oui, il faut
252 comprendre mais depuis qu'on a commencé à tracer avec une règle on sait comment ça fonctionne
253 une règle.

254 **Aurel :** Oui

255 **Enseignant :** D'accord ? là c'est juste le calibre à coulisse c'est la superposition de deux règles hein
256 et ce n'est pas de la compréhension. C'est -je sais appliquer quelque chose, je le répète je le répète
257 je le répète-. Pour moi, cela ce n'est pas de la compréhension comme en anglais et même encore
258 en anglais, il y a du vocabulaire à apprendre, il y a une construction à apprendre. Si je l'apprends et
259 je la mets en œuvre, je vais y arriver. Pour moi, ça reste beaucoup de logiques.

260 **Aurel :** Donc vous avez dit, beaucoup de logiques et beaucoup d'applications, je voulais demander
261 par exemple est-ce qu'il est déjà arrivé que l'élève vous lui avez fait appliquer le truc plusieurs fois
262 je prends par exemple les calculs de $N = 1000Vc/\pi D$ est-ce que en appliquant ça plusieurs fois il
263 arrive à garder la formule finalement ?

264 **Enseignant :** euh... (silence) comme je le disais en fait, nous on va l'appliquer plusieurs fois ici,
265 on va leur répéter. Le fait qu'ils ne l'appliquent pas de semaine en semaine, ils vont l'oublier. Mais
266 après le souci ce n'est pas ça, en fait le souci c'est que euh... dans la formule, en fait ils ne savent
267 pas à quoi correspondent les choses parce qu'il y a des notions euh... si je prends $1000Vc/\pi D$, le
268 D là déjà, pour leur faire comprendre ce que c'est qu'un diamètre et le diamètre de quoi ? C'est là ;
269 et là par contre le problème, il vient de l'école primaire ou du collège où on a appris ce que c'était
270 qu'un diamètre.

271 **Aurel :** Des choses basiques...

272 **Enseignant** : Des choses basiques vraiment, et à la rigueur, la formule on s'en fout réellement
273 parce que maintenant en plus on peut la retrouver n'importe où. Apprendre une formule, ... ne
274 pas savoir je ne vais pas dire ce n'est pas ne pas comprendre. Ne pas savoir à quoi correspondent
275 tous les paramètres, c'est là que c'est problématique. C'est juste de l'application, il faut comprendre
276 la démarche c'est peut-être là le problème c'est là, la compréhension elle est là, c'est quelle démarche
277 je dois avoir. Et peut-être comprendre à quoi ça va servir. C'est peut-être là que...

278 **Félix** : L'intérêt de la formule.

279 **Enseignant** : Voilà, quel est l'intérêt de ça ? Quel est l'intérêt de savoir à quoi sert une cote maxi à
280 quoi sert une cote mini, à quoi sert une cote moyenne ?

281 **Aurel** : Et là il y a beaucoup de difficultés dessus ?

282 **Enseignant** : Si c'est juste pour faire du calcul mathématique, il n'y a aucun intérêt. Moi je ne suis
283 pas prof de maths. Je ne suis pas là pour savoir s'ils savent faire $10 + 0,2$. Par contre derrière,
284 pourquoi j'ai besoin d'une cote maxi, j'ai besoin d'une cote mini, j'ai besoin de la moyenne et ça
285 aussi le fait que ça fasse appel à des notions de maths qu'ils n'ont pas forcément assimilé par avant,
286 c'est quoi une addition, c'est quoi une multiplication, c'est quoi une division ? J'ai un élève quand
287 même la dernière fois qui m'a mis euh... il avait une formule appliquée pour trouver l'avance c'était
288 $0,2$, bah c'était justement sur le perçage c'était $0,01 \times \text{diamètre}$ Eh Ben le diamètre était 10 . L'élève
289 m'a mis en résultat $10,01$ parce que ... alors je n'arrive pas à comprendre s'il a.

290 **Félix** : Il a fait une addition

291 **Enseignant** : Il a fait une addition mais est-ce que c'est son écriture où il a dit. Euh ... sa croix de
292 multiplier, il a vu un plus (+) ? Donc là c'est un problème de vue, ou est-ce que je ne sais pas ce
293 que c'est ce signe là ? Mais là, ce n'est pas à moi de gérer ça. Moi en toute logique ils arrivent avec
294 le minimum, on ne leur demande pas de faire une intégrale ou une dérivée d'une fonction. De toute
295 façon ils ne pourraient pas le faire parce qu'ils ne savent pas le minimum. En fait on a perdu des
296 295 choses en ne les faisant plus apprendre des choses en par cœur.

297 **Aurel** : Et en évoluant les difficultés augmentent ?

298 **Enseignant** : Voilà, et on a plus de redoublement c'est à dire qu'un élève qui n'a pas le niveau, ce
299 n'est pas grave on le fait passer. Jusqu'à ce qu'on lui dise et Ben tu vas aller en professionnel et puis
300 on va continuer à le faire passer. Ce n'est pas grave

301 **Félix** : Du moment où il évolue ça va...

302 **Enseignant** : Mais ça ne veut pas dire qu'ils ne vont pas réussir dans la vie hein. Je ne suis pas
303 pessimiste parce que j'ai certains contacts avec mes anciens élèves, ils ne sont pas dans le métier

304 mais ça ne les a pas empêchés de réussir dans la vie. Ils font des métiers, ils ont formé une
305 famille, ils travaillent ...mais moi je préférerais qu'ils soient dans le métier, je préférerais qu'il en
306 ait moins mais qu'ils soient dans le métier enfin après ce qu'on fait des autres je n'en sais rien hein
307 **Félix :** Bah non j'allais poser la question de savoir ce que vous faites quand vous repérez qu'ils sont
308 en difficulté mais là, les réponses sont déjà dans tout ce que vous avez dit.

309 **Enseignant :** J'essaie de les aider, de leur donner envie de poser les questions, de les aider ...voilà.
310 Mais moi je suis plus, je motive encore plus ceux qui ont envie ; ceux qui n'ont pas envie je les laisse
311 de côté parce que je ne veux pas me tuer à la tâche non plus. Par contre, je viens faire des heures
312 avec ceux que j'ai présenté au Worldskills, je les fais monter en compétences et ils sont reconnus
313 pour ça donc c'est bien. On ne pourra pas sauver tout le monde... et ça ne sert à rien non plus de
314 vouloir... je sais très bien que dans une classe de 24, il n'y a pas 24 places dans le métier pour eux.
315 Donc, mais au moins ils ont des connaissances ...voilà Messieurs

316 **Anass :** okay, merci beaucoup

317 **Enseignant :** J'espère que je vous aurais aider dans votre...

318 **Félix :** Bien sûr, bah merci beaucoup

319 **Enseignant :** Et n'hésitez pas si vous avez une question encore...

320 **Félix :** D'accord

321 **Anass :** Là, vous venez de lever le voile...

322 **Enseignant :** Mais après voilà hein moi c'est ma vision de la chose, au bout de 20 ans j'ai peut-être
323 laissé tomber sur certaines choses alors...vous, il ne faut pas. Après vous rencontrerez d'autres
324 problématiques...

Transcription de l'entretien avec l'enseignant n°2

(Le 29/03/2023)

1 **Anass :** Bien, Alors... Bonjour à nouveau monsieur « enseignant n°2 ». Et merci de nous avoir
2 accordé cet entretien. Et tel que nous vous l'avons dit, c'est un entretien qui s'inscrit dans le cadre
3 de notre mémoire d'obtention de master MEEF et le thème sur lequel nous travaillons c'est celui
4 de la difficulté des élèves notamment les élèves de la spécialité MREMI et vu que vous êtes notre
5 tuteur, vous êtes nos référents, vous êtes professeur de cette spécialité, nous aimerons avoir votre
6 avis par rapport à la question des difficultés que les élèves rencontrent dans cette spécialité-là. Et

7 donc pour commencer l'entretien je vous demanderai dans un premier temps, de bien vouloir vous
8 présenter.

9 **Enseignant** : Bonjour je suis monsieur « enseignant n°2 », enseignant en PLP donc BAC pro
10 MREMI TRPM donc usinage au lycée Robert Doisneau depuis 2016. Donc j'ai en charge les classes
11 de 2^{nde}, 1^{ère} et Tle suivant les années.

12 **Anass** : Pouvez-vous nous donner votre parcours avant d'être enseignant, est-ce que vous avez eu
13 à faire d'autres métiers avant ?

14 **Enseignant** : Oui, moi après mes études donc j'ai une licence. J'ai travaillé dans le privé sur les
15 machines d'abord après j'ai été contrôleur qualité donc j'ai à peu près 5 ans d'expérience dans le
16 monde industriel et après je suis rentré dans le monde de l'enseignement, dans le monde de
17 l'éducation plutôt.

18 **Anass** : Donc pour rentrer dans le vif du sujet, quels sont si vous devez dire, les types de difficultés
19 d'apprentissage que vos élèves rencontrent généralement ?

20 **Enseignant** : Les difficultés que les élèves rencontrent, ça dépend des élèves. Mais on va dire que
21 on a des élèves qui ont eu une scolarité au collège généralement qui ont été très difficiles. Donc ils
22 arrivent au lycée avec beaucoup de lacunes et ils n'ont pas la méthode pour... ils n'ont pas l'habitude
23 de travailler pour certains et pour d'autres, quand ils essaient de travailler, ils n'ont pas les bonnes
24 méthodes ou ils ne travaillent pas régulièrement... ils vont travailler une fois et puis ils vont arrêter
25 de travailler. Ils se retrouvent très vite en difficulté parce qu'il y a beaucoup de notions qui leur
26 manquent. Donc oui, il y a des difficultés qu'ils rencontrent au collège et qui malheureusement
27 augmentent dans certains cas au lycée parce qu'ils ne se mettent pas au travail tout simplement.

28 **Anass** : Et par rapport à ces élèves-là, est-ce que ce sont toujours les mêmes où il arrive que
29 l'ensemble des élèves soit d'une façon ou d'une autre à un moment donné de la formation confronté
30 à des difficultés ?

31 **Enseignant** : (Long silence) On a quand même quelques évolutions. C'est à dire qu'on a quand
32 même des élèves des fois qui, entre la 2^{nde} et la Tle, ils ont une évolution et qui ont de moins en
33 moins de difficultés. Ça arrive. Mais après on a des élèves qui n'ont pas de difficulté de la 2^{nde} jusqu'à
34 la Tle... et des élèves qui sont en difficulté de la 2^{nde} jusqu'à la Tle. Donc on a un peu tous les
35 parcours malheureusement. Après je vous dis oui, on a heureusement des élèves qui progressent,
36 qui rentrent en 2^{nde} et qui progressent entre la seconde et la terminale. Ils arrivent un petit peu à
37 combler leurs lacunes.

38 **Aurel** : Quand vous dites lacunes, difficultés, est-ce que c'est lié à la pratique ou bien aux exercices
39 et à la compréhension des matières ?

40 **Enseignant** : Nous au début, quand ils arrivent on fait beaucoup de vocabulaire parce qu'ils
41 découvrent un nouveau métier. Ils apprennent les machines, les opérations, les outils. Il y a
42 beaucoup « d'apprentissage », et là au fait, il y a des choses qui ne relèvent pas forcément de la
43 compréhension mais plus de l'apprentissage, de faire l'effort d'essayer de retenir les choses. Et
44 même là il y a des élèves où on voit que même en fin de 2^{nde}, 1^{ère}, ils ne font pas la différence entre
45 un foret et une fraise et là c'est des choses que je pense par manque d'intérêt, manque d'implication
46 ou manque d'investissement... et ils ne font pas l'effort de relire les choses à la maison
47 tranquillement, d'essayer de réviser. Ça je pense que c'est un des plus gros problèmes. C'est qu'ils
48 pensent que juste le fait de venir s'asseoir suffit. Des fois, ça ne suffit pas.

49 **Félix** : Donc le véritable problème vient du fait qu'ils ne s'efforcent pas, qu'ils ne font pas le
50 nécessaire... ?

51 **Enseignant** : Je pense une partie, je pense qu'une partie du problème est liée au fait qu'ils
52 n'essayent pas de réviser à la maison, de se faciliter un petit peu la tâche.

53 **Anass** : Et parlant de ces difficultés, comment est-ce que vous arrivez à les déceler, à les repérer au
54 niveau de chaque apprenant ?

55 **Enseignant** : Bon on le repère assez rapidement inh. Quand on fait une séance de TP, on les
56 questionne assez souvent ou dans le TP ils ont des questions suivant la séquence qui est traitée
57 mais ça peut être le nom d'un outil, le nom d'une opération, calculer une condition de coupe, définir
58 une origine, peu importe. Et là on voit rapidement que s'ils comprennent la question déjà, s'ils ont
59 besoin d'une explication pour le vocabulaire ou pas. On le voit pendant le cours de techno aussi,
60 quand on questionne un petit peu au début du cours, vous savez un petit peu celui qui a retenu ou
61 pas. Donc on le voit assez rapidement.

62 **Aurel** : Vous avez dit que par exemple des élèves ne peuvent pas peut-être en première reconnaître
63 un foret et autres. Est-ce que ces élèves ont vraiment l'amour du métier d'abord pour pouvoir... ?

64 **Enseignant** : Ça c'est un autre problème ça. Mais oui, pas forcément. On reçoit beaucoup d'élèves
65 qui n'ont pas choisi la filière. C'est à dire qu'ils sont là par défaut. Ils sont là parce qu'ils n'ont pas
66 été pris ailleurs et ça c'est une problématique.

67 **Aurel** : Et cela constitue une difficulté aussi pour s'adapter au métier ?

68 **Enseignant** : oui, une très grande difficulté.

69 **Anass** : Par rapport à ces élèves qui se retrouvent en difficultés, est-ce qu'il y en a qui font l'effort
70 de vous exprimer leurs besoins, de vous exprimer leurs difficultés ou est-ce qu'il faut généralement
71 que vous même vous arrivez à les repérer ?

72 **Enseignant** : Bon, les deux cas existent. Il y en a qui me disent dès le début qu'ils ne veulent pas
73 être là. Qu'ils veulent partir. Après nous on les guide vers les personnes qui s'occupent de
74 l'orientation mais on ne peut pas faire grand-chose sur ça.

75 **Félix** : Et spécifiquement, pendant que vous donnez des cours, par exemple, vous êtes en cours
76 magistral, vous leur expliquez des trucs et vous, vous remarquez en tant qu'enseignant qu'ils n'ont
77 pas compris quelque chose, vous le décelez sur leur manière de faire, peut-être qu'ils posent des
78 questions...je ne sais pas. Mais est-ce qu'eux ils ont cette facilité-là de venir vers vous et de vous
79 dire -Ah oui, monsieur, je n'ai pas compris telle partie pendant le cours- Est ce que ça se fait en
80 dehors du cours...comment ça se fait ?

81 **Enseignant** : Là, pareil il n'y a pas de règle générale, il y en a qui le font. Qui viennent à la fin du
82 cours, qui viennent un autre jour où ils ont un temps libre, ils passent me voir pour avoir des
83 explications. Mais ça ce sont les élèves qui portent un minimum d'intérêt pour la filière. Après, il y
84 a d'autres élèves qui ne le font pas.

85 **Félix** : Donc c'est généralement ceux qui s'en sortent un peu plus ?

86 **Enseignant** : Oui ! Mais à la fin tout se coïncide normalement.

87 **Anass** : Donc une fois que vous arrivez à repérer ces difficultés, comment faites-vous justement
88 pour essayer de corriger cela ou d'y apporter votre touche de correction ?

89 **Enseignant** : Alors nous on leur propose de l'aide qui peut être de différentes manières. Déjà on
90 essaye de comprendre ces difficultés en leur posant des questions parce que soit, ils ne travaillent
91 pas du tout ou parce qu'ils travaillent mal. Après donc la première chose déjà c'est de les inciter à
92 prendre au moins le temps juste de lire ou de relire ce qu'on fait en classe à la maison. Un minimum.
93 Après de refaire les exercices à la maison et de poser les questions justement quand on revient au
94 cours. En gros, donc on les incite à avoir cette démarche et après ils ont des cours
95 d'accompagnement personnalisé, de soutien. Quand on fait les TP généralement quand on est en
96 TP, on a un peu plus le temps d'expliquer les choses Parce qu'on les prend en petits groupes, donc
97 c'est comme ça qu'on essaye de rattraper un petit peu. Mais la première chose ça vient du fait que,
98 il faut que l'élève veuille un minimum apprendre. Sinon c'est compliqué.

99 **Aurel** : Vous aviez dit que vous les amenez des fois à comprendre en formant des groupes, est-ce
100 que cette solution s'avère plus ou moins fructueuse ? Et aussi...

101 **Enseignant** : Travail en groupe ?

102 **Aurel** : Oui

103 **Enseignant** : C'est bien et ce n'est pas bien. En fait vous avez deux solutions. Soit vous faites des
104 groupes par niveau.

105 **Aurel** : C'est-à-dire ?

106 **Enseignant** : C'est à dire vous mettez des élèves qui ont à peu près le même niveau ensemble, et
107 là ça les oblige à travailler tous les deux. Soit, vous mettez un qui à un niveau « élevé » et un qui a
108 un niveau « faible » en vous disant que celui qui est bon va aider celui qui a un peu plus de difficultés.
109 Et dans ce cas-là des fois l'autre ne fait rien donc c'est compliqué de trouver un juste milieu dans
110 les groupes pour que tout le monde travaille, qu'il n'y ait pas un qui s'impose par rapport à l'autre.
111 Donc il faut essayer de faire des groupes où les élèves trouvent leur place. Donc ça a des avantages
112 et des inconvénients le travail en groupe mais comme tout inh... il faut à chaque fois essayer de
113 trouver le juste milieu.

114 **Félix** : Généralement quand vous les mettez par même niveau, est-ce que la productivité du groupe
115 évolue comparativement à si vous les mettez par groupes mixtes ?

116 **Enseignant** : Pas forcément, je n'ai jamais mesuré vraiment, mais comme ça de l'extérieur, non.

117 **Anass** : Est-ce que vous pouvez nous décrire une situation des difficultés d'un élève que vous avez
118 eu à rencontrer dans l'exercice de votre métier ?

119 **Enseignant** : Une situation, c'est-à-dire quelque chose où je...

120 **Anass** : Où l'apprenant était en situation de difficulté et comment est-ce que la scène s'est passée
121 justement. Le cadre, la tâche qui lui a été demandée ?

122 **Enseignant** : Il y en a plein...

123 **Félix** : Mais bon juste une comme ça, peut-être qui vous a marqué...

124 **Enseignant** : Une qui m'a marqué...

125 **Anass** : Pas nécessairement inh...

126 **Enseignant** : C'est un élève. Il devait définir la position de l'OP en fraisage. Donc il était arrivé à
127 l'axe Z et il suivait la notice, ils ont une notice à leur disposition, et donc pour définir la position
128 en Z on utilise une cale étalon. Donc il pose la cale étalon, il tangente avec le nez de broche. Tout
129 va bien. Et donc sur la notice, il est écrit « enregistrer la position » donc on appuie sur « part zéro
130 » sur les machines HASS, et après il est écrit « soustraire la valeur de la cale étalon ». Eh bien, j'ai
131 déjà eu des élèves ; au moins deux qui ont tapé « moins (-) valeur de la cale ». Mais textuellement.

132 **Félix** : Ah !

133 **Enseignant** : Tu ne t'attendais pas à celle-là ? Et donc des fois vous vous retrouvez un petit peu
134 désarmé, là vous ne savez pas ce qu'il faut faire ou pas.

135 **Anass** : Et justement dans cette situation, quelle a été votre approche de solution ? Parce que c'est
136 une situation un peu délicate quand même.

137 **Enseignant** : C'est vous qui avez demandé une solution particulière, je n'aurais pas pu l'inventer
138 celle-là. Comment j'ai fait ? Je lui ai réexpliqué ce que c'est qu'une cale étalon et la différence entre
139 une cale étalon et une cale pour positionner la pièce dans un étau et en réexpliquant, vous vous

140 rappelez bien, on leur explique bien que sur une cale étalon, il y a une valeur. Justement c'est pour
141 ça qu'on appelle ça un étalon et que c'est la valeur de cette cale qu'il fallait noter et que dans la
142 notice on ne pouvait pas marquer une valeur parce que vous pouvez prendre une cale de 75, de
143 100, etc... donc c'est comme ça que j'ai expliqué mais je ne sais pas s'il y a une autre méthode, je
144 n'en sais rien. Mais c'est comme ça j'ai réagi à la situation en tout cas.

145 **Anass :** Et par rapport aux tâches que vous demandez aux élèves de façon générale si vous devez
146 en énumérer par typologie de tâches, que pouvez-vous dire ?

147 **Enseignant :** A l'atelier ? En général ?

148 **Aurel :** Oui. En général.

149 **Enseignant :** Bah, à l'atelier ils ont toujours, en 2^{nde} et 1^{ère}, ils ont à peu près la même organisation
150 donc on va dire qu'on traite des séquences. En gros on va traiter les typologies des machines, après
151 les opérations, les outils, les conditions de coupe, la métrologie, les préréglages, les origines. Après,
152 la programmation et la mise en position. Donc en fait à chaque fois, ils vont avoir une pièce à
153 fabriquer que ce soit en fraisage ou en tournage, ils ont des questions d'ordre général. Donc on va
154 leur demander c'est quoi le nom de la pièce, le nom de l'ensemble, juste pour qu'ils s'entraînent à
155 lire les documents techniques. La machine qu'on va utiliser, le nombre d'axes, etc... Après, ils ont
156 des questions par rapport au chapitre, c'est-à-dire que, si on fait les opérations et les outils, on va
157 orienter les questions sur les opérations et les outils. Si on fait la métrologie, on va orienter les
158 questions sur la métrologie par rapport à la pièce qu'on fabrique. Donc ils ont des questions à
159 répondre, des questions à traiter et après dans une 2^{ème} étape, ils ont les réglages. Donc suivant le
160 niveau, le réglage n'est pas le même. Par exemple, en 2^{nde}, on leur fournit les outils avec les jauges
161 outils. Donc eux, leur but est de reconnaître les outils et de les monter à la bonne position. Après,
162 à partir de la première et terminale, donc on va leur donner les outils et ce sera à eux de les mesurer
163 et de les monter. Donc après ils ont toujours à définir les origines, mais en 2^{nde}, ils ne définissent
164 pas l'origine, On leur donne juste les valeurs et ils vont juste les taper. En première ils utilisent la
165 pinnule. Donc après, au début, ils vont fabriquer les pièces mais ils ne vont pas forcément les
166 contrôler au tout début. Après ils vont commencer à les contrôler et ils vont utiliser d'abord le
167 calibre à coulisse numérique parce qu'ils ne maîtrisent pas encore la lecture et après on va introduire
168 le calibre à coulisse conventionnel, après le micromètre, etc... Donc en fait, le travail c'est le même,
169 c'est de fabriquer une pièce quand on est en TP. Mais par contre ce qu'on fournit aux élèves, on
170 leur donne de moins en moins et on demande de plus en plus. Donc au début ils ont à peu près
171 tout et à la fin ils n'ont à peu près rien à part le programme.

172 **Aurel :** Et durant ce processus, il y a des élèves qui, en fonction de leurs difficultés abandonnent ?

173 **Enseignant :** Abandonnent officiellement vous voulez dire ? "J'abandonne tout" ? C'est très rare.

174 Mais après oui, il y a des élèves qui, on sent qu'au bout d'un moment, ils y arrivent plus quoi. Ils
175 n'y arrivent plus parce qu'ils ont accumulé trop de lacunes. Oui, ça arrive ça. Malheureusement
176 après, c'est un peu compliqué de tout rattraper. Des fois il y en a qui ça arrive. Mais il y en a pour
177 qui c'est dur au début mais après il y a un déclic et à un moment ça se passe mieux et ils arrivent à
178 s'en sortir.

179 **Aurel** : Donc dans ces cas, les difficultés sont souvent moins par rapport à ce qu'ils avaient au
180 départ et c'est plus facile de corriger, c'est ça ?

181 **Enseignant** : Oui c'est ça, et surtout au début ils s'accrochent, ils ne lâchent pas le morceau.

182 **Anass** : Bien. Question de prévision, que pensez-vous qu'il faudrait faire pour améliorer la
183 compréhension des élèves, l'investissement des élèves, le travail des élèves afin de réduire justement
184 ces difficultés-là ?

185 **Enseignant** : C'est très compliqué ça. Bah, il faudrait dans un premier temps qu'on ait des élèves
186 qui soient intéressés déjà. Après je pense que nous il y a une partie où... J'ai suivi une formation
187 sur la mémorisation justement et peut-être que par rapport à ça on n'est pas assez formé et en tout
188 cas il faut essayer de mettre en place des stratégies parce que maintenant on sait qu'il y a des périodes
189 où vous allez retenir plus facilement. Si vous faites de la remédiation régulièrement, c'est plus facile
190 pour l'élève de retenir les choses.

191 **Félix** : Vous entendez quoi par remédiation, je n'ai pas très bien compris ?

192 **Enseignant** : Remédiation c'est à dire que quand vous traitez une notion aujourd'hui, dans deux
193 jours vous revenez dessus, et après dans cinq jours vous revenez dessus, et après dans sept jours
194 vous revenez dessus. Et ce processus là en fait, il facilite l'apprentissage. C'est ça la remédiation.
195 C'est un sujet compliqué ça je ne suis pas sûr de pouvoir bien en parler et y répondre.

196 **Anass** : Et si l'on doit se limiter par exemple au niveau de l'effort personnel de l'enseignant, par
197 justement le fait de... ?

198 **Enseignant** : Eh bien oui, ça oui, ça il faut essayer de faire des cours, en tout cas avoir des activités
199 qui soient un petit peu bien présenté, essayer d'intéresser les élèves. Je pense qu'il ne faut pas faire
200 de cours trop longs. Ça ne marche pas très bien ça, parler pendant 2h, en tout cas avec des élèves
201 aussi jeunes, des élèves qui ont des difficultés de concentration, faire ça en école de médecine peut
202 être que c'est un peu plus... ils sont un peu plus concentrés, plus motivés mais c'est compliqué.
203 Moi j'essaie de, 15-20 min maximum. Après, il faut couper. Le cours en fait vous le coupez, vous
204 le divisez en plusieurs parties, des fois c'est compliqué mais faut faire au mieux et après faire des
205 applications pour amener les élèves à mettre en pratique ce qu'ils viennent d'entendre. Mais parler
206 pendant 1h, je ne le fais plus. Ça fait un petit moment, longtemps, que j'ai arrêté ça.

207 **Félix** : Et les élèves, ils sont beaucoup plus réactifs quand c'est plus court ?

208 **Enseignant :** Plus court oui. Et où ils pratiquent un peu plus. Vous pouvez dans certains cas
209 commencer par le TP, vous savez les pédagogies déductives-inductives, commencer par la pratique
210 et après venir vers la théorie, dans certains cas ça marche bien aussi. Ils se rendent compte d'abord
211 de la chose physiquement ou par l'expérience pour arriver à une conclusion théorique, à une
212 formule.

213 **Aurel :** Vous avez parlé de remédiation, est-ce qu'il est déjà arrivé que vous avez appliqué ce
214 processus-là ?

215 **Enseignant :** J'essaie de le faire, oui j'essaie. Je l'ai fait en expérience avec les élèves pour leur
216 démontrer l'importance de relire. Je l'ai fait avec une classe. Je ne suis pas scientifique. D'abord j'ai
217 divisé la classe en deux. Il y en a, à qui on a donné des mots à retenir. Il y en a à qui on leur a donné
218 on va dire J0, J1. On leur a donné dix mots à toute la classe pendant 15 min. On leur a dit « Vous
219 essayez de retenir les dix mots avec des symboles ». Donc au bout de 15 min, on ramasse toutes
220 les feuilles et on sépare le groupe en deux. On va dire le groupe A et le groupe B. Le groupe A,
221 c'est fini, il ne revoit plus la feuille. Le groupe B, deux (02) jours après, ils l'ont revu 15 min et à
222 J+5 ils l'ont revu 15 min et à J+7, ils ont eu des questions sur la feuille. Et donc après, bah vous
223 comparez ceux qui l'ont lu qu'une fois et ceux qui l'ont lu trois (03) fois et en gros la moyenne
224 c'était $\frac{1}{10}$ et $\frac{9}{10}$. Mais moi, je l'avais fait avec la classe et après je leur ai projeté les résultats. Ça ne
225 vaut pas une étude scientifique, mais c'est quelque chose. C'est pour leur montrer que euhhh...
226 **Félix :** C'est important de lire.

227 **Enseignant :** ...c'est important de réactiver la mémoire pour essayer de retenir les choses. Après
228 que ce soit pour l'école ou pour autre chose inh. Si vous aimez faire du piano ou je n'en sais rien,
229 vous apprenez une partition bah, pas trop de miracles, il faut répéter.

230 **Aurel :** Vous avez dit que, après vous leur avez posé des questions sur la feuille.

231 **Enseignant :** Ce ne sont pas des questions, ils avaient les symboles et il fallait retrouver l'intitulé
232 des symboles. En fait, c'était du par cœur, là il n'y avait pas de compréhension. C'était les
233 spécifications géométriques, donc ils avaient le symbole parallélisme, planéité, symétrie, battement,
234 etc.... Il y en avait 10 et donc le jour J, j'ai enlevé les mots ou j'ai enlevé le symbole et il devait
235 retrouver l'un ou l'autre.

236 **Aurel :** Donc, je peux dire que c'est une forme d'évaluation mais pas notée ?

237 **Enseignant :** Non, il n'y a pas de note, il n'y a rien du tout. C'était une petite euhhh, c'était comme
238 un jeu. Je l'ai présenté comme un jeu pour les élèves. Ils n'ont pas eu de notes bien sûr. C'était
239 comme un petit jeu.

240 **Anass :** Nous sommes à la fin de l'entretien. Merci Monsieur « enseignant n°2 ».

241 **Enseignant :** Bah de rien.

Transcription de l'entretien avec l'enseignant n°3

(Le 31/03/2023 à 13h39')

1 **Félix :** Bonjour Monsieur, nous sommes là dans le cadre d'un entretien qui va dans la droite ligne
2 de la rédaction de notre mémoire de formation et on aimerait vous poser des questions concernant
3 votre métier d'enseignement, comment est-ce que vous fonctionnez avec les élèves ? Mais dans un
4 premier temps, on aimerait bien savoir si vous pouvez vous présenter encore à nouveau.

5 **Enseignant :** D'accord. Ben, je suis Monsieur « enseignant n°3 ». Je suis enseignant ça va faire une
6 vingtaine d'années en lycée professionnel. Donc, j'ai obtenu mon concours à Toulouse. J'ai effectué
7 une première année de stagiaire dans un lycée professionnel à Toulouse et après j'ai obtenu une
8 mutation sur l'académie de Versailles, et ça va faire depuis 2003, une vingtaine d'années que je suis
9 dans l'académie. Après, j'ai fait trois établissements dans ma carrière. J'ai fait trois lycées différents.
10 Le dernier est celui de Corbeil, j'y suis depuis 2011.

11 **Félix :** Ok. Et ça se passe visiblement bien ?

12 **Enseignant :** Ben écoute oui, comme dans toute arrivée en fait dans un établissement, on découvre
13 le lycée, on découvre les élèves et donc soit on y prend goût soit on y... Le plus important dans
14 l'établissement quand on y arrive, c'est de s'y sentir bien.

15 **Félix :** D'accord. Ok. Et en parlant de se sentir bien et de l'administration, des élèves et tout ça, on
16 aimerait savoir quels sont les types de difficultés d'apprentissage que rencontrent vos élèves
17 principalement ?

18 **Enseignant :** Ah, les difficultés d'apprentissage. Je ne pense pas qu'on peut parler en fait de
19 difficulté d'apprentissage parce qu'on a des élèves qui sont capables d'apprendre. Le seul souci,
20 c'est qu'ils sont en fait dans la phase où je dirais en fait que, quand ils se disent que quand ils sont
21 dans l'instant présent, on a des élèves qui apprennent bien leur cours et une fois en fait qu'ils sortent,
22 ils passent à autre chose et s'y intéressent plus. Et donc du coup, ce qui est compliqué c'est que,
23 comme ils s'y intéressent plus et donc ils passent à autre chose et donc en fait quand ils reviennent
24 dans le cours et qu'on réaborde les mêmes choses, on en a certains qui ont oublié ce qu'on avait
25 déjà abordé et le problème qu'il y a, c'est qu'en fait on a sur certains élèves, on est obligé
26 constamment de revenir à chaque fois en arrière pour essayer de reprendre le fil conducteur du
27 courant.

28 **Félix :** D'accord. Donc ce sont généralement les mêmes élèves qui ont l'habitude là de ne pas
29 réviser en dehors des classes ? Et c'est presque toujours cette difficulté là que vous rencontrez ou
30 bien est-ce qu'il y en a d'autres ?

31 **Enseignant :** Oui, c'est la seule difficulté.

32 **Félix :** Ok.

33 **Enseignant :** La seule difficulté, c'est ça. C'est qu'en fait on a actuellement une génération d'élèves,
34 on a l'impression ça peut être péjoratif ce que je veux dire, mais qui sont dans "une société en fait,
35 il voit l'éducation comme une sorte de consommation". En fait, ils sont là sur le moment et vont
36 faire le cours, ils vont faire le travail comme il faut. Mais après, par contre une fois qu'ils sortent du
37 cours, ils sont plus là.

38 **Aurel :** Il n'y a pas vraiment d'entraînement propre de motivation qui viennent d'eux-mêmes ?

39 **Enseignant :** En fait ça dépend des élèves, vous avez plusieurs catégories d'élèves. Mais après ça,
40 je ne sais pas si on peut dire que c'est propre à toutes les filières. Mais moi, si je parle de notre filière
41 à nous en productique mécanique, on a déjà des élèves qui arrivent chez nous par défaut. Donc des
42 fois, ce n'est pas des premiers vœux, ce n'est pas des vœux choisis, c'est des vœux soit imposés ou
43 soit c'est... Ce sont des vœux où l'élève choisit la formation parce qu'il n'a que ça, il sait qu'il ne
44 sera pris que là, donc voilà. L'élève qui aura choisi ça en premier vœu, lui il va s'intéresser, il va
45 travailler chez lui. Dès qu'il sera sorti du cours, il va travailler. Donc lui, il n'aura pas de problème
46 au niveau des apprentissages. Alors qu'on a d'autres élèves qui sont là, "qui subissent". Après dans
47 cette catégorie-là, il peut y avoir deux choses : on peut avoir une catégorie d'élèves qui a choisi là
48 cette formation soit par défaut ou qui lui a été imposée et en fait il peut avoir le déclic et il va s'y
49 intéresser et on en a d'autres qui sont là vraiment parce qu'il faut être quelque part. Et donc eux,
50 ils vont être là comme... ça revient en fait à ce que je vous disais tout à l'heure sur la consommation,
51 c'est à dire qu'ils vont être là, ils vont être présent au cours. Ils vont faire le strict minimum, ils ne
52 s'y intéresseront pas plus que ça et après ils ne travailleront pas chez eux.

53 **Anass :** Par rapport à ceux-là qui, par la suite pourraient être sujet à s'intéresser à la spécialité en
54 question, est-ce que cela insinue le fait qu'ils excellent un peu plus dans les tâches que vous aurez
55 à leurs attribuer ? Et est-ce que ceux-là justement rencontrent aussi des difficultés quand bien même
56 ils éprouvent un intérêt par la suite ? Est-ce qu'il y a des difficultés par exemple au niveau des tâches
57 que vous leur attribuez en ce sens où ils ne comprennent peut-être pas la consigne ou qu'ils
58 éprouvent des difficultés quant à l'exécution des tâches et des attentes que vous leur demandez ?

59 **Enseignant :** Après euh... bah, je ne sais pas si ce sont des difficultés, mais je pense que y en a
60 certains. Si on parle de la classe actuellement, là on voit par exemple que sur la classe qu'on a, on a
61 clairement des profils qui ne devraient pas être en BAC PRO mais plus peut-être en CAP ou est-

62 ce qu'on devrait travailler en fait en demi-section, en demi-groupe pour pouvoir passer plus de
63 temps avec eux. Bah, le fait d'être à 24 élèves en BAC PRO, ça implique en fait que les élèves déjà,
64 ils comprennent en fait certaines choses qu'on va leur demander. Euh, là clairement, sur la classe
65 qu'on a ici actuellement, on a 3 ou 4 qui ont un profil CAP. Donc on a beau essayé de les tirer vers
66 le haut, essayer de simplifier vraiment le travail demandé, les tâches à réaliser, on voit pour certains
67 que c'est très compliqué.

68 **Félix :** Parce qu'ils n'ont pas les prérequis avant d'arriver au niveau BAC ?

69 **Enseignant :** C'est ça parce qu'en fait... mais après ça malheureusement, le système fait que “ il
70 n'y a pas beaucoup de redoublement au collège”, donc on a des élèves qui arrivent avec des lacunes,
71 et le problème c'est qu'après derrière, nous on doit faire avec. Donc on essaye vraiment de
72 simplifier les choses au maximum. Moi, si je vous dis par exemple qu'il y a 5 - 6 ans, des guidances
73 vidéo ou des choses comme ça, on ne le faisait pas. On ne faisait pas des guidances vidéo parce
74 qu'en fait les élèves quand on leur montrait le...

75 **Félix :** ...ça percutait en même temps...

76 **Enseignant :** Voilà ça percutait, ça arrive tout de suite et là malheureusement euh.... Actuellement,
77 on en est vraiment à essayer de simplifier la chose pour que, au moins ils essaient d'acquérir des
78 compétences.

79 **Anass :** Quand vous dites qu'ils arrivent avec des lacunes, ce sont des lacunes de quelles natures
80 généralement ?

81 **Enseignant :** Bah, ce sont des lacunes euh... il peut y avoir déjà des lacunes dans la compréhension
82 de tâches, d'une consigne, la lecture d'une consigne.

83 **Félix :** En gros, la compréhension de l'écrit quoi ?

84 **Enseignant :** C'est ça. La compréhension de l'écrit, donc après derrière c'est un peu compliqué
85 parce que même la recherche d'informations... la recherche d'informations, c'est un peu compliqué
86 pour eux. Ils sont dans un schéma où “s'ils ne trouvent pas, c'est l'adulte qui doit leur donner
87 l'information tout de suite”. Il n'y a pas le petit travail de recherche dans les documents parce que
88 les documents en fait, les exercices qu'on leur donne les TP, les cours, les évaluations, elles sont
89 orientées dans le sens où on doit aller dans une recherche d'informations. Donc, il y a aussi
90 l'apprentissage, il y a aussi des connaissances qu'on doit avoir, mais c'est orienté aussi dans la
91 recherche d'informations, et ça, des fois, c'est compliqué parce que... ça, on a l'impression qu'ils
92 ne savent pas faire.

93 **Aurel :** Ok. Est-ce que parmi les élèves qui n'ont pas vraiment d'intérêt, qui n'ont pas choisi la
94 filière, au fil de chaque année, ils trouvent de l'intérêt à cette filière ? Est-ce qu'il y en certains ?

95 **Enseignant :** Alors, il y a certains, oui. Il y en a certains qui euhhh... moi, j'ai eu des exemples

96 d'élèves qui me disaient en 2^{nde} qu'ils n'avaient pas voulu être là, euhhh qui ont quand même
97 continué, qui sont quand même restés et qui n'ont pas fait la démarche de partir parce qu'on a des
98 élèves par exemple au bout d'un an, ils s'en vont. Ils essayent de trouver autres choses qui leur
99 correspondent plus. Mais on a des élèves qui sont restés là sur les 3 ans, et en fait au final, ils sont
100 passés. Il y en a qui ont eu le BAC, il y en a qui n'ont pas eu, il y en a qui ont continué des études
101 derrières, donc on a des élèves qui n'avaient pas choisi cette filière par défaut mais qui se sont
102 accrochés et qui y sont arrivés.

103 **Félix :** Donc le véritable problème à la base, c'est le choix de la filière ? Et par la suite, ce choix qui
104 n'est pas bien fait par l'élève amène la démotivation de l'élève face à la spécialité ?

105 **Enseignant :** C'est ça.

106 **Félix :** Donc c'est la plus grande difficulté que vous recensez au niveau de... ?

107 **Enseignant :** Oui, parce que ce n'est pas faute de leur dire qu'ils ont une opportunité, que c'est un
108 métier assez spécial, qui requiert euhhh... ce n'est pas tout le monde qui peut travailler dans ce
109 domaine-là. Voilà, on travaille avec de l'informatique, on travaille avec des machines, on produit
110 des choses qui sont concrètes, qui servent à la vie de tous les jours. Mais bon voilà, après le souci
111 c'est que on a des élèves malheureusement, s'imaginer par exemple dans une usine, s'imaginer en
112 bleu de travail et en chaussures de sécurité, ce n'est pas la vie de rêve pour eux. Mais sinon, on
113 arrive quand même à accrocher des élèves et à les amener jusqu'en BTS et encore plus haut.

114 **Anass :** Suivant cette lancée, ces élèves-là qui ont des difficultés notamment au niveau de la
115 compréhension ou encore dans la recherche des informations, comment est-ce que vous parvenez
116 à les repérer ?

117 **Enseignant :** Ça on le repère déjà pendant l'exercice, ou pendant le cours euhhh soit par rapport
118 en fait à la.... Par exemple, quand ils sont en TP, si on voit qu'ils sont assez autonomes, on se dit
119 que tout va bien. S'ils ne sont pas assez autonomes donc voilà, ça déjà ce sera déjà un premier
120 repérage. Pareil pour les exercices, pareil pour les évaluations. Le cours, malheureusement, il est
121 magistral donc cela dit, on fait le cours devant les élèves. Après il faut voir, s'il faut essayer de faire
122 une interaction avec eux, voir.... S'ils répondent aux questions, c'est qu'à priori c'est passé, s'ils n'y
123 répondent pas, qu'ils ont des difficultés alors là, on a un argument supplémentaire pour dire celui-
124 là il est en difficultés. Et après ça en fait, on peut en fait, on a l'avantage d'avoir en fait de
125 l'accompagnement personnalisé. Ce qui permet en fait de prendre l'élève pendant 1h et faire de la
126 remédiation avec lui. Donc ça peut être 1, 2, 3 élèves. Des fois, l'accompagnement personnalisé, on
127 ne s'en sert pas parce qu'il n'y aura pas eu de soucis, tout a été acquis mais sinon l'accompagnement
128 personnalisé, il est fait pour ça.

129 **Félix :** Et vous, vous arrivez à les repérer justement... Mais, est-ce qu'eux parfois, ils font l'effort
130 d'exprimer leurs difficultés ? Est-ce qu'ils viennent vers vous « ah monsieur, je n'ai pas compris
131 telle notion » ? Et s'ils le font, est-ce qu'ils le font pendant les heures de cours directement ou est-
132 ce que c'est après quand les camarades ne sont pas là qu'ils le font ? Est-ce qu'ils arrivent en groupe,
133 ils vous écrivent ? Comment est-ce que ça se fait au fait ?

134 **Enseignant :** Bah malheureusement, ce ne sont jamais les élèves qui viennent vers l'enseignant
135 pour dire « Monsieur, je suis en difficultés ou monsieur, je n'ai pas trop compris », ça peut arriver
136 mais c'est à la marge. C'est plus nous les enseignants qui, dès qu'on repère en fait qu'il y en a un qui
137 n'a pas trop compris, on lui demande, on va le convoquer, on va lui dire tel jour et telle heure, tu
138 es là tu viens et on va essayer de travailler sur les difficultés que tu as.

139 **Anass :** Tout à l'heure, quand vous parlez de l'accompagnement personnalisé, cela revient à
140 l'exercice de l'enseignant et au devoir de l'enseignant en question de les prendre en charge ou bien
141 c'est une structure qui a été construite totalement à part et qui s'en charge ?

142 **Enseignant :** Non, c'est l'enseignant. En fait, on a eu 1h dans notre emploi du temps, c'est
143 souvent... L'enseignement, le professeur d'enseignement professionnel, lui en général, nous on est
144 toujours professeur principal d'une classe. D'accord, donc comme on est professeur principal d'une
145 classe, on a 1h d'accompagnement personnalisé justement avec les élèves. Donc, ça nous permet
146 de travailler là. Après euhhh, quand c'est dans d'autres matières, par exemple en maths... il y a
147 d'autres matières par exemple en maths, sur les matières qu'on estime un peu plus compliqué voilà,
148 par exemple les maths, le français, là aussi ils ont fait 1h d'accompagnement personnalisé et en fait
149 là, les collègues peuvent retravailler avec eux d'autres notions. Ce n'est pas le cas par exemple en
150 anglais, il n'y a pas d'accompagnement personnalisé, en...

151 **Félix :** Français ?

152 **Enseignant :** Français il y a. En histoire géo, anglais, tout ça il n'y a pas d'accompagnement
153 personnalisé pour ces matières-là.

154 **Aurel :** Donc, l'accompagnement personnalisé constitue une solution par rapport aux difficultés ?

155 **Enseignant :** Oui.

156 **Aurel :** Et est-ce que ça donne de bon résultat tout le temps ?

157 **Enseignant :** Bah, des fois oui, des fois non. Mais après le problème c'est que malheureusement
158 on est obligé aussi d'avancer parce qu'on a un programme à respecter avec des compétences à faire
159 acquérir sur l'année et donc euhhh si on voit... et on a des élèves aussi qui sont en demande en fait
160 de progresser et eux non plus, il ne faut pas qu'on les laisse non plus à stagner sur leur niveau...

161 **Aurel :** Tout à l'heure, vous avez dit pour euhhh... On a posé la question de comment vous repérez

162 des difficultés, vous avez dit que vous leur posez des questions, est-ce que c'est une forme
163 d'évaluation ?

164 **Enseignant** : Bah oui, parce qu'en fait ça montre aussi si l'élève il suit pendant les cours ou pas.

165 **Aurel** : C'est une évaluation c'est-à-dire notée ou bien... ?

166 **Enseignant** : Non.

167 **Aurel** : Ou bien formative ou sommative ?

168 **Enseignant** : Ah, c'est formative. En fait, ça donne une information en fait à l'enseignant. Puisque
169 comme je vous expliquais tout à l'heure, on est là debout devant les élèves, on fait notre cours et
170 comment on fait pour vérifier en fait que le cours il a été assimilé ?

171 **Félix** : Bah, on pose la question.

172 **Enseignant** : Voilà, mais on ne va pas poser la question dans le sens dire « est-ce que le cours vous
173 l'avez compris ? ». Si vous ne faites pas une interaction en fait avec les élèves, là vous ne savez pas
174 en fait si ce que vous avez fait, ce que vous avez dit pendant toute l'heure de cours...

175 **Félix** : ...ils l'ont gardé ou pas...

176 **Enseignant** : Voilà, ça a été intégré ou pas.

177 **Aurel** : Et donc si je comprends vous aviez parlé de remédiation, c'est après l'évaluation que vous
178 entamez une procédure de remédiation ?

179 **Enseignant** : Oui.

180 **Aurel** : Et qu'est-ce que vous mettez dans la remédiation ?

181 **Enseignant** : On retravaille en fait sur l'évaluation. On travaille l'évaluation. On ne fait pas une
182 correction de l'évaluation. En fait, on demande à l'élève, « qu'est-ce que toi tu m'as euhhh... je t'ai
183 posé ça comme question, toi tu m'as répondu ça. C'est faux. Qu'est-ce qui t'a fait amener à me
184 répondre à cette question-là ? Qu'est-ce que tu avais compris toi dans la question ? » D'accord, et
185 après là, on retravaille, on lui dit « non, en fait tu aurais dû par exemple allez chercher l'information
186 là ou pour répondre à cette question-là, tu aurais dû plutôt parler de ça. »

187 **Félix** : D'accord.

188 **Anass** : Et cela se fait dans les 1h d'accompagnement personnalisé ou bien cela peut se faire aussi
189 dans la séquence d'enseignement apprentissage ?

190 **Enseignant** : Euh, ça se fait plus sur l'accompagnement personnalisé.

191 **Félix** : Ok. Est-ce que vous pouvez nous dire euhhh une situation peut-être qui vous a marqué ou
192 pas dans laquelle vous avez repéré un élève qui était en difficulté et quelles étaient les actions que
193 vous avez menées pour l'aider à relever cette difficulté-là justement ?

194 **Enseignant** : Une situation... euhhh.... Alors une situation où l'élève était en difficulté. Ça peut
195 être en atelier... ?

196 **Félix :** Peu importe !

197 **Aurel :** En atelier comme en technologie.

198 **Enseignant :** Bon, moi je vous dis, je fais plus de cours d'atelier, donc les cours de techno je n'en
199 fait pas. Mais dans l'atelier, les élèves ont dans l'apprentissage en fait des machines, ils ont du mal
200 dans le réglage ou dans la préparation de la machine. J'ai remarqué..., on leur met une notice à
201 disposition et en fait, la notice est très bien expliquée, elle est très bien faite. Je pense même que si
202 je prends un adulte ou si je prends quelqu'un à l'extérieur, je lui montre, il est capable de faire
203 démarrer la machine et sur les élèves qu'on a là, ils bloquent. En fait, on a l'impression qu'ils lisent
204 la notice en diagonale. La notice normalement, on leur dit qu'elle est là au début pour vous montrer,
205 et le problème c'est que là jusqu'en Tle... je vous le dis, si je regarde les 2^{nde}, les Tle que j'ai là
206 aujourd'hui c'est des 2^{nde} que j'ai eu il y a 3 ans et j'ai encore des Tle qui ne sont pas encore capables
207 de faire la mise en œuvre et je ne comprends pas encore comment ça se fait. On essaie de faire
208 vraiment au plus simple et ça ne marche toujours pas. Donc on essaie de leur faire comprendre que
209 ça fait 3 ans qu'ils utilisent les mêmes machines, on n'a pas évolué, les machines c'est toujours les
210 mêmes. Mais, on est toujours en fait dans la même situation, des élèves qui n'arrivent pas à se dire
211 mais ça je l'ai déjà fait, c'est toujours la même chose mais j'ai encore ce besoin de... Peut-être que
212 c'est un manque de confiance en eux.

213 **Aurel :** Est-ce que vous avez déjà eu des élèves, vous avez dit qui peut reprendre le BAC, les élèves
214 qui sont allés au BAC et n'ont pas pu l'avoir et bon, peut-être vous attendiez à eux en fonction de
215 leurs difficultés qu'ils avaient eu durant ces 3 ans ?

216 **Enseignant :** C'est-à-dire ?

217 **Aurel :** C'est-à-dire, vous avez dit des élèves de Tle maintenant qui ne peuvent pas prendre en
218 marche les machines ?

219 **Enseignant :** Oui !

220 **Aurel :** Est-ce que déjà vous vous attendez peut-être que si l'élève là, il n'arrive pas à s'en sortir au
221 BAC ? Est-ce que vous vous attendez quand « si on dit par exemple que l'élève là, il n'a pas eu »,
222 est-ce que ça vous étonnerait ou bien vous vous attendez peut-être à ce que les difficultés là le
223 bloquent durant l'examen ?

224 **Enseignant :** Je dirai que, façon c'est simple. Pour résumer, on va le voir en fait, au bout de 3 ans,
225 on va voir même. Je pense aussi que le fait est qu'on a des élèves qui sont en manque de confiance
226 en eux, qui se disent c'est aujourd'hui, c'est l'examen, c'est la pression, ... des choses comme ça.
227 Après, il y a des élèves, c'est clair que, on se dit bah de toute façon lui, « la question c'est même si
228 au lieu de passé 3 ans, si on y passait 4 ans - 5 ans, est-ce que cela ferait quelque chose ? » Bon, il y
229 a des élèves qui sont là pendant 3 ans parce que malheureusement, on pourra tout faire pour eux,

230 essayer d'avoir tous les outils pour essayer de les faire progresser, ça ne passera pas parce que ça ne
231 les intéresse pas. Et donc après au résultat du BAC, quand on voit qu'il y a un élève qui n'a pas eu
232 le BAC, on se dit lui façon il était là juste "bah, oui il était là parce qu'en fait...". On a des élèves,
233 il faut se dire une chose, c'est qu'en fait, déjà du collège, quand ils arrivent en lycée professionnel,
234 ils arrivent et on leur fait comprendre clairement que dans 3 ans, c'est le marché du travail qui les
235 attend. Donc ils arrivent, ils ont 15ans... ils arrivent, 17 - 18 ans et ils passent le BAC et donc pour
236 celui qui veut continuer des études, on rajoute encore deux 2ans, mais pour celui qui n'a pas le
237 niveau BTS, c'est le marché du travail qui l'attend. Donc euhhh le problème, il est qu'on a des élèves
238 qui ne sont pas prêts. Je sais que par exemple, on a des élèves, 3 ans ce ne sera pas assez pour eux
239 pour avoir le BAC mais on en a une 4e année, ça pourrait leur permettre d'avoir le BAC.

240 **Anass :** Juste pour revenir sur l'option de l'accompagnement personnalisé dont vous aviez parlé
241 tout à l'heure, est-ce que c'est une solution décidée uniquement au sein du lycée Robert Doisneau
242 ou comment est-ce que cela s'est mise en place ? Comment ça été pensé, qui en sont euhhh ?

243 **Enseignant :** Non, c'est instauré. C'est euhhh, oui c'est institutionnel.

244 **Félix :** Et j'aimerais toujours continuer dans cette lancée de "remédiation", est-ce que c'est
245 systématique pour tous les enseignants à votre connaissance que les autres enseignants le font ou
246 bien ce n'est pas très répandue cette notion de remédiation ?

247 **Enseignant :** Ah non, c'est systématique. Bah, moi je pense. Je ne connais pas comment mes
248 collègues travaillent dans les autres matières mais c'est systématique parce qu'il faut savoir une
249 chose, c'est qu'on forme quand même, pour certains on forme des professionnels, donc ils doivent
250 avoir un minimum de culture professionnelle. D'ailleurs, il ne faut pas oublier qu'ils partent en
251 stage, donc quand ils vont aller en stage, il faut savoir un petit peu de quoi on parle... Donc euh
252 non non, la remédiation, je pense que dans les autres filières ça doit être la même chose... on essaie
253 de faire ce travail de remédiation... Après, il faut se dire une chose, il n'appartient qu'à l'élève de
254 s'approprier cette remédiation. Si l'élève, il ne se l'approprie pas, s'il n'est pas acteur de ça, en fait
255 de la remédiation parce que la remédiation elle est faite pour lui. Ce n'est pas l'enseignant qui a
256 besoin de se faire une remédiation, certes peut-être un petit peu parce que on se dit bah voilà j'ai
257 voulu leur faire comprendre ça et ils n'ont pas compris comme ça donc peut-être qu'il faut que je
258 revoie quelque chose dans mes cours. Mais la remédiation, si on la fait verbalement avec l'élève ou
259 si on l'a fait par en fait des gestes à l'atelier par exemple, si on l'a fait avec des élèves on lui dit « bah
260 voilà, non c'est comme ça qu'on fait mais pas comme ça », si l'élève, il ne s'approprie pas ça, ...

261 **Félix :** ce sera peine perdue.

262 **Enseignant :** oui ce sera l'élève qui sera perdant finalement.

263 **Félix :** Comment préparez-vous et mettez-vous en œuvre une séquence d'apprentissage pour les
264 élèves ?

265 **Enseignant :** En fait, on a une progression pédagogique qu'on fait, qu'on s'est déjà préparé en fait
266 sur 3 ans. Sur cette progression pédagogique, ce sont en fait les compétences qu'on va aborder sur
267 une certaine période de l'année, d'accord, et en fonction des compétences, qu'on a à faire à acquérir
268 aux élèves, on va construire la séquence en lien avec la compétence... Donc, dans la compétence,
269 il y a aussi des tâches à réaliser d'accord, donc c'est pour ça qu'en fait la séquence.... Moi je vais
270 parler du TP parce que c'est sur le TP que je suis le plus souvent, donc le TP quand on le fait, on
271 essaie de faire en sorte d'amener l'élève avec la compétence à faire de l'activité qui va l'amener à
272 réussir cette compétence-là.

273 **Félix :** Ok et justement, en parlant de tâches, quelles sont les stratégies que vous utilisez pour
274 amener vos élèves à réaliser les tâches, est-ce que c'est que vous les laissez en travail individuel, par
275 binôme, ou en groupe ? quelle est la manière, la stratégie que vous utilisez le plus souvent et
276 pourquoi ?

277 **Enseignant :** Sur les premières années, quand on est sur du TP sur machine, on privilégie d'être
278 en binôme. Le fait est aussi c'est qu'on ne pourrait, déjà on n'a pas aussi le nombre aussi de
279 machines qui ferait qu'on pourrait les mettre seul. Donc, on les met en binôme sur la partie
280 professionnelle. Donc on essaie de voir d'abord les élèves, on les laisse choisir, on les laisse se
281 choisir entre eux par affinité. Si on voit que les affinités ne sont pas bonnes, on va casser le binôme.
282 D'accord ? Et si on voit qu'on a des binômes qui sont très bons et des binômes qui sont très faibles,
283 on va casser le binôme aussi pour essayer de faire un élément moteur et un élément en fait qui va
284 suivre et qui va essayer de progresser avec l'élément moteur.

285 **Félix :** Et c'est toujours ça pendant tous les 3 ans ?

286 **Enseignant :** Non, on fait ça que pour la première année. Après en 2e année, on essaie de
287 diversifier les tâches mais par contre, par exemple sur les TP sur machines, on essaie de les mettre
288 1 par machine pour essayer de développer un peu plus l'autonomie.

289 **Aurel :** Ok. Et concernant les groupes, vous avez dit vous pouvez trouver des fort-fort ou bien des
290 fort-faible, lequel produit plus mieux ?

291 **Enseignant :** Après, tout dépend.... Si je fais fort-fort, lui je sais que ça va fonctionner sans
292 problème. Si on fait le fort-faible, c'est là on va peut-être avoir peut-être une petite attention
293 supplémentaire sur eux, dans le sens où il ne faut pas que ce soit le fort qui prenne le dessus sur la
294 faible, et que le faible fasse l'effort de se redresser et de suivre le fort pour essayer de se mettre à
295 son niveau, que le faible non plus ne s'appuie pas sur le fort « le fort il est entraîné de tout faire, moi
296 j'ai juste à recopier et j'aurai certainement la même note », donc là on aura une attention. Le but de

297 faire ça, c'est essayer de faire monter l'élève, de le faire progresser. Si on voit que ça ne marche
298 toujours pas, dans ce cas-là, on vient voir le faible pour lui dire « écoute, soit tu fais l'effort de
299 travailler, soit si tu ne fais pas l'effort, alors tu vas aller au casse pied, tu vas aller droit dans le mur,
300 ce n'est pas dans ton intérêt ». Et là, on fera de la remédiation avec lui.

301 **Félix :** Que pensez-vous qu'il faudrait faire pour améliorer la compréhension des élèves de manière
302 globale maintenant ?

303 **Enseignant :** (long silence) Ce qu'il faudrait faire ? Bah, je pense qu'il y a plein d'outils qui
304 pourraient faire euhhh, qu'on pourrait utiliser. Après faut pas être... moi, je pense que l'outil
305 numérique, tout ce qui est informatique et tout ce n'est pas les aider. Moi, je pense qu'il faut
306 vraiment travailler sur tout ce qui est compréhension, insister sur la recherche d'informations. Je
307 pense que c'est sur ça qu'il faudrait plus axer, enfin plus réfléchir, si vous ne faites pas travailler au
308 niveau de l'esprit, ça ne passera pas. S'ils ne réfléchissent pas par eux-mêmes pour se dire « voilà
309 j'ai une difficulté, comment je peux me sortir de cette difficulté-là » alors que là maintenant, on a
310 tendance à dire « Ah, j'ai une difficulté, hop ! j'appelle le prof tout de suite, c'est lui qui va nous
311 sortir de là », alors que c'est tout simple. C'est en cherchant par soi-même, en fait c'est là qu'on va
312 comprendre que euhhh... Et en plus, des fois y en a qui vont comprendre, ils vont dire « Punaise,
313 j'ai réussi à me débrouiller tout seul, je peux être fier(e) de moi ». Il y en a, ils sont encore dans cette
314 attente en fait de se dire « bon voilà, je bloque je ne comprends pas, hop ! le prof il va venir, il va
315 me trouver la solution, il va m'expliquer », mais comme je ne l'aurais pas fait par moi-même...

316 **Félix :** De toute façon, j'aurai la note et euhhh...

317 **Enseignant :** Voilà, comme je ne l'aurais pas fait par moi-même, ça ne va pas rester mémorisé, ça
318 ne va pas rester ancré en moi en fait.

319 **Aurel :** Concernant les difficultés, est-ce qu'il est déjà arrivé que peut-être un élève en quittant la
320 2^{nde} pour la 1^{ère} ou la 1^{ère} pour la Tle, il n'a vraiment pas le niveau et que on ne peut pas le faire
321 passer ?

322 **Enseignant :** Il faut savoir que le redoublement n'existe pas. Institutionnellement, il n'existe pas.
323 C'est vraiment en fait euhhh, on peut essayer de voir peut-être entre la 2^{nde} et la 1^{ère} voir s'il y a des
324 difficultés, discuter avec l'élève pour voir si ce n'est pas une erreur d'orientation, et si l'élève il vous
325 dit « Non moi c'est ma filière, cette filière-là me plaît, j'ai des difficultés. » Il passera quand même.
326 Donc, le redoublement n'existe pas parce qu'en fait, les élèves quand ils s'inscrivent dans un cycle
327 de BAC PRO, on leur doit 3 ans de formation. Après en fonction de ça, après la Tle, s'ils n'ont pas
328 eu le BAC en fonction, en fait de comment ils se sont comportés ou pas et s'il y a de la place sur la
329 promo qui va monter, on peut décider si on va le reprendre en redoublement ou pas. Mais de la
330 2^{nde} jusqu'à la Tle, il n'y a pas de redoublement.

- 331 **Félix** : Et s'il n'y a pas de place, il fait comment après pour passer son BAC ?
- 332 **Enseignant** : Ah bah, deux possibilités, soit il trouve un autre établissement où est-ce qu'il y a de
- 333 la place ou soit il repasse le BAC en candidat libre.
- 334 **Félix** : Ok, c'est bon pour toutes les questions.
- 335 **Enseignant** : C'est bon ?
- 336 **Félix** : Ouais et merci pour le temps passé et d'avoir répondu à nos questions.
- 337 **Enseignant** : D'accord.

Annexe 3: Traitement intermédiaires des données (verbatim)

	Enseignant n°1 (numéro de ligne)	Enseignant n°2 (numéro de ligne)	Enseignant n°3 (numéro de ligne)
Quelles sont les types de difficultés d'apprentissage que rencontrent vos élèves ?	13-25 ; 28-34 ; 69-70 ; 139-145 ; 184-186 ; 206-207 ; 246-250 ; 254-256 ; 256-269 ; 285-288	21-27 ; 45-48 ; 64-66 ; 130-131 ; 174-175 ; 201	18-25 ; 35-37 ; 40-43 ; 59-60 ; 68-69 ; 70-71 ; 81-82 ; 85-86 ;
Comment repérez-vous ces difficultés ?	83 ; 87-89 ; 99-102 ; 113-121 ; 308 ;	55-61 ; 72-73 ; 81-83 ; 90-91 ;	118-124 ; 121-
Que faites-vous ? Pouvez-vous me décrire votre action dans quelques situations précises ?	84 ; 107-110 ; 127-132 ; 195-197 ; 203-206 ; 207-210 ; 213-222 ; 281-282 ; 282-285 ; 292 ; 309-314 ;	73-74 ; 89 ; 91-97 ; 106-111 ; 134 ; 138-144 ; 154-155 ; 159-171 ; 203-206 ; 209-212 ; 215-225 ; 229 ; 232	25-27 ; 65-67 ; 71-73 ; 124-128 ; 136-138 ; 142-150 ;
Que pensez-vous qu'il faudrait faire pour améliorer la compréhension des élèves ?	226-228 ; 235-240 ; 240-242 ; 242 ; 294-295 ; 297-299 ; 321-322 ;	186-190 ; 198-201	61-63 ;