



- 1 - Comment caractériser un suivi d'élèves ?
- 2 - Quelle relation existe-t-il entre le suivi et l'accompagnement des élèves ?
- 3 - Quelle est la place de l'élève dans le suivi ?
- 4 - De quoi l'élève a-t-il besoin dans le cadre d'un suivi ?

ENJEUX POLITIQUES ET ÉDUCATIFS

SUIVRE POUR ACCOMPAGNER

Précédemment, le suivi de l'élève avait davantage pour objet le contrôle de la conformité, voire encore la surveillance, dans un contexte hiérarchique où les règles comme les programmes constituaient des lignes directrices et où les mises en question et les difficultés d'apprentissage concernaient principalement l'apprenant. Aujourd'hui, ce suivi est à rapprocher de l'accompagnement, dont l'objet est la quête de continuité, de fluidité, de cohérence des apprentissages. Ceci dans un souci bienveillant de soutien, d'empathie, où celui qui accompagne cherche à s'assurer que tout est mis en œuvre pour que l'accompagné atteigne les objectifs visés. Le suivi se décline à plusieurs niveaux.

Le suivi décliné au sein de la classe

Le suivi favorise la construction de repères pour l'élève comme pour l'enseignant en situant l'apprenant dans son chemin d'apprentissage. Il témoigne des efforts consentis et des progrès. Dans le cadre d'une pédagogie de l'élève acteur, l'élève construit ses étapes de progrès pas à pas (Évain et Gibon, 2018), avec un degré de dialogue de l'enseignant répondant à son niveau de développement (Guilon et Duret, 2018). Le suivi est formateur car il fait un état des lieux, indique des perspectives et invite à une réflexion, voire à l'élaboration d'une stratégie pour y parvenir. Pour ce faire, l'enseignant observe et prélève des indices permettant de saisir l'activité de l'élève : ses réussites, ses points de tension, ses blocages.

Il intervient alors dans une démarche compréhensive devant le regard ethnologique (Sève, 2016). Il se rend disponible au bon moment pour écouter, soutenir, impulser, relancer, mais en

aucun cas faire à la place de l'élève. Il lui faut également prévoir des temps de métacognition au cours desquels l'élève fait le point sur sa démarche, les étapes qu'il a franchies, acte de ses progrès et de ses acquis (voir thème « Développer la métacognition »).

L'enjeu est d'importance dans le cadre d'un enseignement et d'une évaluation explicites. En effet, tous les implicites que l'école véhicule sont de nature à creuser l'écart entre ceux qui réussissent et ceux qui réussissent moins, un des écueils du système éducatif français relevés de manière persistante par les études PISA des années 2000. À l'inverse, les leviers contribuant à un enseignement explicite sont de nature à raccrocher les publics les plus éloignés de l'école.

En outre, l'élève est alors en mesure de restituer à ses proches ce qu'il apprend et comment il est évalué, ce qui renforce la visibilité de ses acquisitions, notamment vis-à-vis de ses parents particulièrement concernés par sa scolarité. L'explicitation par l'enseignant des compétences travaillées selon des degrés de maîtrise progressive va dans ce sens (voir thème « Évaluer au fil de l'eau »).

Le suivi décliné d'une leçon à l'autre ou d'une séquence à l'autre

Le suivi des élèves tel que nous le concevons fait écho à l'approche pédagogique par compétences, selon laquelle un contexte original d'apprentissage ne suffit à l'appropriation incarnée puis généralisée des compétences requises pour dépasser un obstacle ou répondre à un objectif nouveau. Dans ce contexte, le suivi garantit la succession cohérente des situations d'apprentissage permettant à l'élève de mobiliser les mêmes compétences dans des contextes différents. Il s'agit de s'inscrire dans une évolution de l'enseignement selon une

structuration en cycles de trois ans et une logique curriculaire. En effet, la formation ne s'envisage plus en fonction d'une référence cumulative de connaissances et de compétences d'une leçon à l'autre, d'une séquence à l'autre, mais plutôt selon une démarche de complexification progressive. Il revient dès lors à l'enseignant de placer ses élèves dans les conditions requises pour qu'ils développent et mobilisent leurs compétences.

Le suivi décliné d'une discipline à l'autre ou d'un dispositif d'enseignement à l'autre

Le suivi des élèves questionne les enseignants non seulement dans leur domaine disciplinaire mais aussi à l'échelle des dispositifs interdisciplinaires permettant de concevoir l'apprenant non comme un morcellement de savoirs mais comme un individu complet. Ceci vaut également pour les enseignants du premier degré soumis à des découpages temporels qui les conduisent à recréer des cloisonnements contre-productifs. C'est aussi le cas lorsque les enseignants se répartissent les contenus à transmettre selon leur spécialité ou lorsqu'ils sont soumis à des contraintes horaires (installations sportives, préparation d'activités, volume horaire hebdomadaire à respecter...). Les ponts créés entre les différents temps et les différents espaces qui caractérisent l'approche décrochée des apprentissages favorisent le sens que leur accordent les élèves. L'enseignant n'est plus seul avec sa classe ; il travaille au sein d'une communauté éducative.

Le suivi décliné d'une année à l'autre (ou plus largement tout au long de la scolarité)

D'un enseignement à l'autre les connaissances s'accroissent, le suivi favorisant le passage de témoin. Où l'élève en est-il de ses apprentissages ? Quels sont ses points forts, ses points faibles, ses

points de blocage ? Comment fonctionne-t-il ? Quels sont les vecteurs et les freins présidant à sa motivation et à sa disponibilité cognitive ? D'une année à l'autre, le bilan des acquis – fiche de transmission, programme personnalisé d'aide et de progrès (PPAP), programme personnalisé de réussite éducative (PPRE), projet personnalisé de scolarisation (PPS), projet d'accueil individualisé (PAI) – permet de réduire les temps d'observation et de compréhension de l'élève, et donc de gagner en efficacité. D'un cycle à l'autre, dans le cadre des liaisons interdegrés (école/collège, collège/lycée, lycée/professionnalisation ou études supérieures), l'enjeu est de faciliter le passage des élèves dans une nouvelle structure. Se connaître, se reconnaître, savoir travailler et construire ensemble atténue les risques de décrochage, qu'il soit passif (par manque d'intérêt croissant menant au refus d'apprentissage en classe) ou effectif (quand un élève quitte le système scolaire sans diplôme – ce qui impactera directement son insertion professionnelle et son épanouissement personnel).

À l'échelle de la scolarité, les parcours éducatifs dessinent un chemin long et évolutif. Ils sont formalisés d'une part par les enseignants, telles des actions coordonnées à finalité unique, et d'autre part par les élèves qui, à la lumière des connaissances et compétences construites, reconstituent leur propre parcours.

Plus largement encore, le suivi invite à faire alliance avec les parents, les partenaires, et à prendre en compte la grande pauvreté (Delahaye, 2015). Il est ici à l'image d'une institution qui accompagne la réussite, tente de fluidifier et de sécuriser les parcours, tout en prévoyant des espaces personnalisables – parcours adaptés, classes relais, réseau formation qualification emploi (FOQUALE), lycées de la nouvelle chance, Délégation académique à la persévérance scolaire et à l'insertion (DAPSI), plan de lutte contre le décrochage... – par volonté de s'intéresser à tous et à chacun.

APPORTS DE LA RECHERCHE

Éthique de l'accompagnant

La notion d'accompagnement repose sur une double dimension : la relation, qui est première, et le cheminement conditionné par cette dernière. L'accent est mis sur l'écoute, sur la nécessité d'appréhender la personne dans sa globalité et sa singularité. (Glasman, 2000). Entre l'accompagné et l'accompagnant existe une symétrie relationnelle, ou « parité humaine » (Héber-Suffrin, 1996). Cela suppose le *care*, qui pourrait être traduit selon le contexte par « soin », « attention », « sollicitude » (Noël-Hureaux, 2015). L'accompagnant vise à aider l'accompagné dans sa construction personnelle et singulière et à y prendre une part active. En conséquence, accompagner c'est passer d'une logique de prise en charge par d'autres à une logique de prise en main de soi. C'est également passer d'une logique de substitution de l'autre à une logique de prise en considération (Paul, 2004).

Accompagner c'est alors :

- valoriser, soutenir et protéger, sans assister ;
- être avec l'autre sans penser, dire et faire à sa place ;

- conseiller, guider, orienter l'autre, mais surtout le questionner sur ce qu'il fait et dit (sans lui imposer une direction).

Selon cette approche de l'accompagnement, l'attention à l'autre, à ses besoins, à ses émotions prédomine. « *La définition du verbe accompagner confirme cette organisation du sens : se rendre à quelqu'un (dimension relationnelle) pour aller où il va (dimension temporelle et opérationnelle), en même temps que lui (à son rythme, à sa mesure). Tel est le principe de base : l'action se règle à partir de l'autre, de ce qu'il est, de là où il en est* » (Paul, 2004). Toujours présent mais à bonne distance, ni précédant ni suivant mais à côté de, l'accompagnant doit porter un regard positif sur l'accompagné. « *L'accompagnement est à la fois un art et un métier, et sa véritable essence est une question de position relationnelle, de valeurs et d'éthiques* » (Roberge, 2003). Paul décrit la nécessité d'une posture éthique de l'accompagnant impliquant un esprit réflexif et critique. Ce qui conduit à interroger la posture d'accompagnement et ses limites, mais aussi le cadre de bienveillance, de non-prise de pouvoir et de respect de l'autre. Ainsi s'impose une posture de « non savoir à la place » qui invite l'accompagnant à se positionner d'égal à égal avec l'accompagné, en laissant de côté son statut d'expert pour lui laisser davantage la parole. C'est donc également une posture de dialogue où chacun est acteur et auteur de la relation.

Cela implique une écoute favorisant l'interaction, la reformulation, le questionnement, l'attention à l'autre. Au final, il s'agit d'adopter une posture émancipatrice permettant à chacun – accompagnant comme accompagné – d'évoluer et de « grandir en humanité ».

Les différentes démarches de suivi de l'activité des élèves

En classe, le suivi réalisé par l'enseignant passe par l'orientation de l'apprentissage et sa supervision, qui constituent des artefacts complémentaires pour accompagner et mettre en avant les progrès. Au cours de son travail, les régulations qu'il opère sont autant de points d'étape successifs dans le cheminement d'apprentissage (Durand, 2002). Dans le cadre de l'action située, certaines études identifient la nature de la supervision et du guidage de l'apprentissage (Gal-Petitfaux, Cizeron et Vors, 2011).

« *Des observations silencieuses* ». L'enseignant recherche une vision globale de l'activité de l'élève, de ses apprentissages, de son engagement et de ses préoccupations pour en apprécier la conformité avec ses attentes et celles de l'institution. Toutefois, il vaut mieux éviter d'intervenir pour éviter de rompre le rythme de l'action et responsabiliser l'élève. L'enseignant entre dans une compréhension de l'activité de l'apprentissage « vue de l'intérieur » et laisse l'élève responsable de sa progression au regard de son degré d'autonomie.

« *Des guidages par flash* ». L'enseignant circule entre les élèves et les corrige rapidement au passage par des injonctions, des corrections brèves. Ces communications cherchent aussi à renforcer les démarches positives empruntées par les élèves par des encouragements, des validations, des caractérisations positives. Ces interventions sont motivées par la volonté de stimuler et d'entretenir le rythme des actions réalisées, tout en s'adressant à tous les élèves.

« *Des guidages par suivi* ». L'enseignant guide l'activité de l'élève par une suite de corrections, sans l'arrêter. Il donne un conseil vif dans l'action, observe comment l'élève se l'approprie, le répète plusieurs fois jusqu'à ce qu'il transforme son comportement, puis valide avec lui la réussite ou l'échec du résultat. L'enseignant adopte cette façon de corriger quand il perçoit que l'élève peine à réaliser ce qui est demandé et qu'il faut rester près de lui pour le soutenir et guider son évolution. Il peut se consacrer à un élève en particulier quand il juge que la classe est suffisamment impliquée dans la tâche.



« Des guidages par arrêt ». L'enseignant interrompt l'activité de l'élève pour s'approcher de lui et prendre le temps de le questionner, de le faire réfléchir. Il le renvoie aux connaissances utiles pour faire, dont il mesure le degré de compréhension et d'appropriation personnelle. Puis il fournit des explications complémentaires et reprend certains points. Plus encore que le guidage par suivi, ce type de démarche exige une grande autonomie de la classe (Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève et Trohel, 2013).

D'autres observations issues du même champ scientifique mettent en lumière différentes démarches de suivi des apprentissages.

« Le suivi comme enquête » implique la construction d'un « monde partagé » entre l'enseignant et les élèves. Il repose sur la capacité de l'enseignant à intégrer le point de vue des élèves tout en exprimant de façon perceptible et explicite ses propres attentes (Sève, 2014). La démarche de suivi passe ici par une observation approfondie du processus menant au résultat. L'apprentissage consiste alors pour une large mesure à expliciter l'implicite de l'activité et à éclairer la stratégie utilisée. Il existe dans cette perspective une méthode pour appréhender les indices d'observation sur les processus d'acquisition en cours. L'enseignant observe par extraction d'indices caractérisant la manière dont l'élève s'y prend pour apprendre, en même temps qu'il mesure l'état d'avancée de cet apprentissage. Toute l'expertise de la régulation réside dans cette capacité à faire ressortir certaines observations qui auront un impact sur l'activité l'élève. Pour que cela fonctionne, il est nécessaire qu'elles correspondent à un centre d'intérêt, à un point sensible de l'engagement de l'élève, en même temps qu'elles constituent des leviers par rapport à l'évolution souhaitée. Parallèlement, d'autres informations sont à mettre de côté car elles risquent d'altérer la motivation de l'élève ou de nuire à l'écoute d'autres conseils plus essentiels. Cette démarche favorise l'adhésion l'élève, placé dans une posture d'écoute, d'attention particulière à la compréhension du conseil, de participation active à sa mise en œuvre.

« Le suivi comme guidage » renvoie à l'expertise de l'enseignant concernant la lecture de l'activité des élèves et la conception de tâches d'apprentissage adaptées à leurs caractéristiques. Il s'agit de dégager des axes de progrès en référence aux attendus, de faire évoluer les tâches en fonction des changements observés chez les élèves, éventuellement en constituant des groupes de besoin (Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève et Trohel, 2013, p. 180).

« Le suivi comme accompagnement » est fondé sur l'identification et la compréhension du cheminement d'apprentissage propre à chaque élève. L'objectif n'est plus de comparer les comportements réalisés et attendus afin de réduire l'écart grâce à des tâches et des consignes appropriées. Il s'agit au contraire de permettre aux élèves de construire leur propre cheminement vers les compétences visées en choisissant éventuellement des sujets d'apprentissage différents.

« Le suivi comme renforcement » conforte l'intervention de l'enseignant, qui devient porteuse pour l'élève dès lors qu'elle est en phase avec ses préoccupations et ses attentes relatives à la fiabilité ou aux compétences de son partenaire (Évin, Sève et Saury, 2013).

D'autres études issues du champ de l'action située montrent que les interventions de l'enseignant ne sont pas toujours significatives aux yeux des élèves, exprimant une forme de décalage entre le « monde » de l'élève et celui de l'enseignant. Pour que ces interventions soient significatives elles doivent s'exprimer :

- lorsque l'élève sollicite un conseil, une aide ;
- lorsqu'il est confronté à des tâches collectives présentant de réels défis et créant une situation de forte interdépendance ;
- lorsque la tâche demande une coopération entre les élèves.

Le fait de faire reformuler les consignes, les contenus, leurs actions ou réalisations par les élèves, et d'utiliser leurs mots dans les outils de suivi, permet de réduire l'écart entre leur univers lexical et celui de l'enseignant, et donc de rendre ces outils plus explicites.

L'apport des interactions entre pairs

Les interactions entre pairs ont également une influence sur la qualité du suivi. Une étude a pointé cinq aspects caractéristiques de l'activité de l'élève lors de ces interactions (Pozat, Sève, Bourdousson et Saury, 2009) :

- l'enquête, qui fait référence à l'exploration de la situation pour la comprendre ;
- la mise en visibilité, qui rend ostentatoire certaines intentions ;
- la surveillance, qui consiste à prendre régulièrement des informations sur l'avancée de l'activité pour contrôler son évolution ;
- le masquage, qui revient à cacher aux autres élèves et/ou à l'enseignant certaines de ses interprétations ou intentions (dissimuler ses doutes par exemple) ;
- la recherche d'influence, qui correspond à la tentative d'orienter les interprétations et jugements d'autrui.

Ces cinq formats d'activité visent à assurer une compréhension partagée entre les acteurs, nécessaire à la coordination interpersonnelle. Il s'agit, dans le cas d'acteurs engagés dans la réalisation d'une tâche collective, de reconnaître et de comprendre leurs intentions et conduites réciproques, le processus de partage et la construction d'une intelligibilité mutuelle (Gal-Petitfaux, Sève, Cizeron et Adé, 2010). La qualité du suivi ne relève donc pas de la seule activité de l'enseignement. L'orchestration de contextes d'apprentissage favorisant les interactions entre pairs démultiplie son efficacité et libère l'enseignant d'une charge attentionnelle, ce qui lui permet de se consacrer à celles et ceux qui en ont le plus besoin (« guidage par suivi » ou « par arrêt »).

Les facteurs favorables aux apprentissages

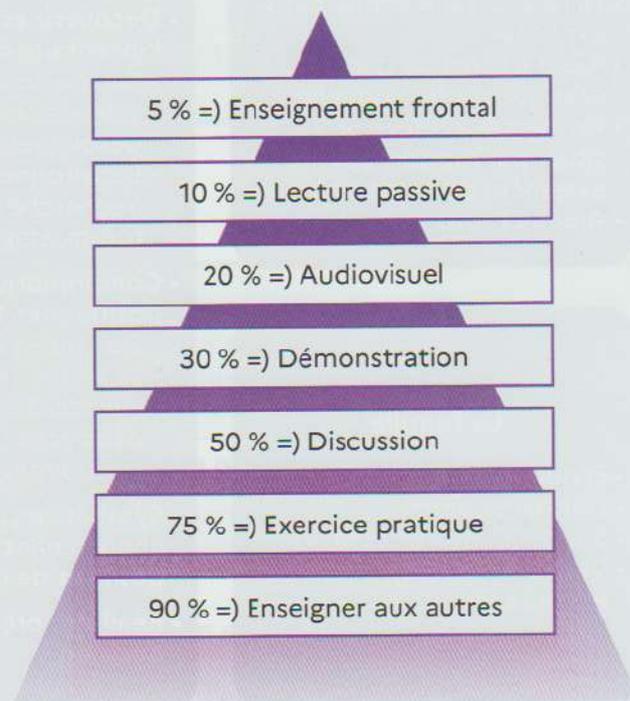
Au-delà de la leçon proprement dite, l'emboîtement et la continuité des savoirs, comme des situations pédagogiques, sont essentiels pour l'apprentissage car ils favorisent la cohérence et la complémentarité des acquisitions. Il est alors question du sens donné aux apprentissages, qui peut se construire (Perrenoud, 1993) :

- sans que le savoir en apprentissage ne soit donné à l'avance ;
- à partir d'une prise en compte de la culture, de l'ensemble des valeurs et des représentations des intéressés ;
- dans une situation au sein de laquelle l'intéressé est partie prenante, dans une interaction et une relation avec des pairs.

Le sens donné aux apprentissages guide en grande partie l'action des élèves et concerne donc en premier lieu l'accompagnement par l'enseignant. Mais ce travail n'émerge que dans la confrontation interpersonnelle, la délibération et la réflexivité (Ricoeur, 1990). Définir une progression amène à circonscrire des étapes, des marqueurs de progrès et de réussite qui correspondent à des changements qualitatifs. L'enseignant apprécie la progression de l'élève dans la mobilisation de plus en plus autonome de ses ressources et dans l'accomplissement de tâches de plus en plus complexes ou difficiles. « Nous devons résister à la tentation de définir la progression en termes de relations quantitatives ou en fonction du degré d'éloignement d'un produit fini » (Scallon, 2015). De même qu'au cours de la leçon proprement dite, en présence d'indicateurs, l'élève juge par lui-même ses acquisitions au regard d'un niveau de compétence qui lui permet de se positionner dans une temporalité plus longue. Dans ce contexte, l'ac-

compagnement ne signifie pas la négation du suivi-contrôle mais une autre manière d'être et d'enseigner.

L'approche de l'activité de l'élève, individuelle et collective, se voit renforcée par les apports de la psychologie cognitive, qui discriminent très clairement des niveaux de mémorisation sur une pyramide d'apprentissage. Discussion, exercice pratique et co-apprentissage représentent les démarches les plus opérantes. C'est notamment lorsque le suivi est pris en charge par l'élève agissant ou le groupe d'élèves interagissant entre eux que l'apprentissage est garanti à hauteur de 90 % (Brauer, 2011).



Quantité d'apprentissage mémorisée en fonction de la pédagogie employée (National Training Laboratoire of Bethel, Maine, États-Unis)

Enfin, les zones du cerveau en relation avec l'apprentissage et la mémoire s'activent davantage lorsque sont présentées des informations en accord avec les conceptions préalablement comprises par les apprenants que lorsqu'elles sont éloignées de leur entendement. De plus, lorsque les informations présentées sont en opposition avec les conceptions d'un individu, les zones cérébrales associées à la détection des conflits, à l'inhibition et à la réallocation de l'attention sont activées.

