



L'orientation scolaire et professionnelle

40/4 | 2011

Quelle insertion pour les publics dits de "bas niveau de qualification" ? - II

L'accompagnement personnalisé en seconde : Une contribution psychopédagogique

Personalized mentoring in high school: a psycho-educational contribution

Marie-Hélène Gros



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/3644>

DOI : [10.4000/osp.3644](https://doi.org/10.4000/osp.3644)

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2011

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Marie-Hélène Gros, « L'accompagnement personnalisé en seconde : Une contribution psychopédagogique », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 40/4 | 2011, mis en ligne le 01 décembre 2014, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/3644> ; DOI : [10.4000/osp.3644](https://doi.org/10.4000/osp.3644)

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

L'accompagnement personnalisé en seconde : Une contribution psychopédagogique

Personalized mentoring in high school: a psycho-educational contribution

Marie-Hélène Gros

Positionnement du conseiller d'orientation psychologue dans le dispositif

Contexte de la demande

Le lycée Becquerel (situé à Nangis, en Seine-et-Marne) a été choisi pour expérimenter durant l'année scolaire 2009-2010 un programme intitulé «mise en place d'un accompagnement individuel des élèves de seconde en difficulté». Ce programme avait pour but de contribuer à la diminution du taux de redoublement et d'orientation des élèves en voie professionnelle en fin de seconde.

Suite à réunion sur la mise en place du dispositif, le proviseur a proposé à la documentaliste et à la conseillère d'orientation psychologue d'assurer une partie importante de ce programme expérimental¹. La documentaliste avait été choisie pour sa disponibilité et sa capacité à proposer des actions innovantes auprès des jeunes.

La proposition a également été adressée à la conseillère suite à la prise en charge effectuée à son initiative d'une séquence relative à la méthodologie de travail comme facteur d'adaptation en seconde (passation de l'Étude de méthodologie de travail² de Cantineaux; séance de prise de notes; et pour les élèves volontaires, une séance sur la mémoire et sur la gestion du temps).

Cette séquence avait été appréciée par la direction qui avait insisté pour obtenir un retour du questionnaire et s'était saisi de celui-ci comme diagnostic.

L'expérimentation de 2009-2010 proposait un cadre (nombre d'heures dévolues, information auprès des enseignants, des élèves, des parents, moyens supplémentaires en la personne de deux assistants pédagogiques) permettant de passer du diagnostic à l'éventuelle résolution des difficultés pointées – et ce en privilégiant l'aspect interdisciplinaire d'une démarche métacognitive.

Du fait du choix par la direction de la documentaliste et de la conseillère d'orientation psychologue comme personnes référentes de l'expérimentation, il était logique pour la conseillère de travailler principalement en partenariat avec la documentaliste mais aussi avec un partenaire plus inattendu et souvent moins sollicité en la personne de l'assistant pédagogique (dont le bureau se situait au CDI).

Le dispositif proposé s'appuie sur l'étude de la dimension cognitive de l'apprentissage. On peut donc penser, qu'il puisse aussi s'adresser, avec quelques modifications, à toute personne en situation de formation (étudiants universitaires ou adultes en formation continue). Une autre partie du dispositif concerne l'aspect conatif ou motivationnel et une dernière partie des interventions de type plus pédagogiques (comme la prise de notes et les consignes).

Expérience

Programme et échantillon

Le programme s'adresse à des élèves volontaires de seconde Générale et technologique (GT), repérés comme étant en difficulté suite aux évaluations scolaires de début d'année effectuées dans l'établissement. Une présentation en classes entières du dispositif a été effectuée par la conseillère d'orientation psychologue et la documentaliste. Une autre présentation par l'équipe de direction et l'équipe de professeurs principaux a été effectuée auprès des élèves à qui le dispositif est proposé. Les élèves volontaires connaissent ainsi le contenu avant de s'engager. Une heure banalisée par semaine par groupe issu d'une même classe figurait dans l'emploi du temps, soit pendant une heure de permanence, soit pendant une heure d'aide individualisée. L'inscription entraînait engagement à une participation active et assidue aux séances.

Le niveau seconde s'avère intéressant pour cette approche, notamment concernant l'aspect métacognitif. Il est difficile d'aborder ces thèmes au collège car les élèves sont un peu désorientés par ces questions. Leur curiosité est soit éteinte par les échecs successifs (collégiens en situation de résignation apprise qui attendent plus ou moins patiemment la fin du collège), soit non encore éveillée (car les facilités de l'individu lui ont permis d'éviter ce questionnement).

Par ailleurs, des interventions en seconde par le Conseiller d'orientation psychologues ne sont pas très fréquentes. En effet, les professeurs principaux lorsqu'ils sont assez expérimentés dans cette fonction sont susceptibles de prendre facilement en charge l'aspect informatif de l'orientation fin de seconde. La participation au dispositif permettait d'identifier le conseiller comme partenaire crédible dans une approche globale et tolérante de l'élève.

Il est important de saisir que la motivation de chaque élève (du point de vue scolaire et quant à l'adhésion au programme) était très variable; le relais effectué par les enseignants a été également très hétérogène, de fait on a observé une forte disparité des demandes entre classes (et donc du nombre de participants: entre 3 et 10 par classes). Une demande

importante a été notée chez des élèves de bon voire très bon niveau scolaire. Ils ont d'une part certainement appréhendé la possibilité d'anticiper le travail de première en TPE (Travaux personnels encadrés), d'autre part ils ont peut-être fait preuve de plus de curiosité face à une connaissance de type métacognitive.

Méthode

Il s'agit d'un dispositif exploratoire car expérimental. Les séances développées concernent principalement l'aspect cognitif sur le fonctionnement de la mémoire.

Le choix délibéré était d'alterner l'approche expérientielle (par le vécu lors d'expériences effectuées en classe ou lors de la passation de questionnaires) et la présentation de lois générales ou d'expériences passées.

En effet, il s'agissait de permettre aux élèves de se saisir de concepts de psychologie cognitive au détour d'expériences et d'éviter ainsi l'aspect magistral de ce type d'intervention. Par ailleurs, on espérait par cette méthode faciliter le transfert à des situations concrètes de la vie lycéenne. Enfin, on souhaitait accroître la crédibilité du propos en présentant de manière régulière les résultats des expériences mettant en évidence les effets étudiés.

Comme l'année précédente, notre travail a d'abord compris la passation en classes entières du questionnaire «Étude de la méthode de travail» que l'on présentera rapidement, avant de passer au dispositif expérimental à destination des élèves volontaires.

Présentation du dispositif

Le dispositif comprenait une partie collective proposée à l'ensemble des élèves de seconde, en l'occurrence la présentation et la passation de l'EMT de Cantineaux. Ce questionnaire permet de faire le point sur les difficultés méthodologiques des élèves. En effet, beaucoup ont pu en troisième, se dispenser de ce questionnement grâce à leurs facilités, mais avec l'accroissement des exigences en seconde, se pose la question de «comment travailler plus efficacement?»³.

Il paraissait nécessaire de le proposer à l'ensemble des élèves pour plusieurs raisons. Tout d'abord, l'objectif poursuivi est une prise de conscience collective: un traitement statistique a été effectué pour présenter les difficultés rencontrées par le groupe élèves de seconde en début d'année. Mais cet objectif est aussi individuel: les différents items renvoient à des manières de procéder, de faire ou d'être face au travail, qui sont considérées comme permettant la réussite de l'élève. Chaque élève a pu ainsi se saisir du questionnaire comme d'une liste de conseils pour sa réussite scolaire.

Par ailleurs, cette passation permet de positionner le conseiller d'orientation psychologue auprès des élèves comme acteur de l'accompagnement à l'adaptation. On effectue en effet une rapide présentation de quelques concepts de psychopédagogie ou de psychologie générale qui permettent d'éclairer théoriquement certains des items, et d'introduire certains ateliers méthodologiques.

Par exemple l'item 3 (partie I: planning), «je garde pour le dernier moment le travail que je juge difficile ou ennuyeux» permet d'abord de définir la procrastination auprès des élèves. Il renvoie à trois lois présentées sur la partie «gestion du temps» du dispositif.

La première loi est celle d'Henri Laborit, dite loi du désir ou du moindre effort: «chaque individu a une tendance naturelle à faire d'abord les choses qui lui font plaisir».

Il s'agit ensuite de la loi de Murphy ou de la tartine beurrée (qui prévoit que si une tartine beurrée tombe, elle tombera du côté beurré). Celle-ci peut s'énoncer relativement au travail de l'élève, notamment dans sa gestion du temps, par «toute chose prend beaucoup plus de temps qu'on ne le prévoyait au départ». On introduit également la loi des rendements décroissants (ou chute de l'efficacité du travail après un certain temps⁴). On a également loisir de développer les deux expériences relatives à la partie «mémoire» développées au cours de la première séance.

Le retour collectif des résultats a consisté en la présentation des résultats statistiques (tableaux de pourcentages). Celle-ci a été effectuée suivant la structure du questionnaire: d'abord la planification, puis l'organisation, ensuite la concentration, enfin la motivation⁵

On a d'abord présenté les problèmes qui concernaient entre un quart et un tiers des élèves, puis plus précisément ceux qui concernaient plus de la moitié des élèves voire plus des deux tiers.

Ce compte rendu a permis d'insister sur les difficultés relevées⁶. Concernant la partie planning, on a rappelé la nécessité de bien répartir son travail, aux fins d'une répétition suffisante de l'information pour un apprentissage efficace (item 3). On a évoqué la reconnaissance d'un mauvais partage entre temps de loisir et temps de travail (item 7). Ceci permet de souligner auprès des élèves la nécessité de calculer ou de chiffrer un volume horaire afin de palier cette mauvaise répartition⁷, et pour chacun de réfléchir aux objectifs poursuivis en 2nde générale et technologique⁸.

Les remarques concernant les trois autres dimensions sont développées dans l'annexe A (fiche action EMT).

Suite au travail sur l'EMT, une prise en charge par moi-même et l'assistant pédagogique d'un travail sur la prise de notes avait été effectuée. Les séances se déroulaient de la manière suivante: la prise de notes pendant lecture d'un texte, suivie d'une seconde prise de notes, à partir du même texte lu à un rythme beaucoup plus soutenu, effectuée au tableau par l'assistant pédagogique aux fins de comparaison; ensuite, on proposait aux élèves de critiquer la prise de notes d'un élève fantôme (ayant fait du mot à mot sans reformulation aucune, par là-même il a omis de prendre des parties entières de paragraphes...). Ensuite, il fallait répondre à un questionnaire à partir de la prise de notes de chaque élève; et enfin, on a élaboré la construction d'une prise de notes communes.

Cette partie relative à la prise de notes était par ailleurs déjà développée par certains professeurs de français. En 2010-2011, au moment de la mise en place de l'accompagnement personnalisé, ils ont d'ailleurs souhaité qu'elle leur soit complètement dévolue. Le positionnement du conseiller d'orientation psychologue sur un champ purement pédagogique a ainsi eu pour conséquence de redéfinir les frontières et le rôle de chacun et a amené les enseignants à se saisir d'un travail qui est en effet de leur ressort, même si un apport psychopédagogique (par exemple, la présentation de l'effet Von Restorff) reste envisageable⁹.

Le dispositif devrait également comprendre la prise en charge d'un travail sur la compréhension des énoncés ou des consignes¹⁰.

Le dispositif expérimental proprement dit à destination des élèves volontaires

Ce dispositif comprend un axe sur le fonctionnement de la mémoire (comprenant quelques expériences), des séances à propos de l'organisation et du planning; il était également prévu des séances sur l'attention, sur la motivation et enfin sur la mobilité en fin de seconde en fonction des projets d'orientation.

On propose ici de développer plus précisément l'axe psychopédagogique autour de la mémoire. Ce choix s'explique par le fait que seule la séquence relative à la mémoire a été effectuée à trois reprises auprès des élèves (l'année précédant le programme expérimental, soit en 2008-2009, mais aussi une fois en début d'année 2010¹¹); par ailleurs, les séquences relatives à la gestion du temps ou sur l'attention comprennent chacun un diaporama dont le contenu, plus théorique, et également difficile à expliciter sans visionnage préalable¹².

L'ensemble des 5 séances sur la mémoire a souhaité répondre aux remarques émanant de l'équipe éducative. En effet, ces dernières se plaignent généralement d'un manque de régularité et d'approfondissement dans le travail. D'autres remarques concernent principalement le manque de concentration et une motivation insuffisante face au travail scolaire, elles renvoient aux travaux sur l'attention et sur la motivation qui ne sont pas présentés ici.

Le bloc sur la mémoire a été introduit par les conditions de mémorisation d'une information en mémoire à long terme, conditions qu'on présente au début de chaque intervention. «Pour mémoriser, il faut répéter souvent, réactiver; effectuer des pauses; comprendre et approfondir» (on utilise un texte sous forme transparent issu d'une conférence de Pierre Vianin)¹³.

Chaque séance est également précédée d'une présentation des items de l'EMT en lien avec le contenu abordé.

La première séance, de manière générale, a pour but de montrer aux jeunes qu'il faut se méfier d'une certaine surestimation de ses capacités de mémorisation. On cherche à prévenir les élèves contre les conséquences négatives de la procrastination et à leur faire comprendre que l'efficacité dans l'apprentissage nécessite de la régularité. On aborde les questions de répétition, de réactivation et de pause. Le contenu de la séance y compris les expériences est totalement explicité dans la fiche action séance 1 (annexe B).

La séance débute par une rapide présentation des travaux du psychologue allemand Hermann Ebbinghaus (1850-1909), et notamment la courbe d'oubli. Puis on développe les travaux de Tony Buzan (1974) concernant la réactivation et on termine par la proposition de réactivation (issue d'une conférence de Pierre Vianin).

En parallèle de cet apport théorique, les élèves sont invités à vivre l'intérêt de la réactivation un quart d'heure ou une demi-heure après la présentation de l'information. Une expérience d'apprentissage de mots (liste de Grober & Bushke, 1987) permet de comparer les résultats d'un groupe ayant pu effectuer une réactivation de l'information (relecture en fin de cours) à ceux d'un groupe n'ayant pas eu accès à cette réactivation (occupé à une tâche distractive de barrage).

La deuxième partie de la séance concerne également le rythme de mémorisation puisqu'il s'agit de présenter les modalités d'apprentissage massé versus distribué.

Pour illustrer cette distinction, on énonce la loi de Jost aux élèves (1897) et on évoque la question de l'intervalle minimum entre deux apprentissages. On conclue en résumant les apports de la séance: pour qu'un savoir soit solidement acquis, il faut qu'il soit d'abord appris de manière assez rapprochée puis consolidée en séances plus espacées.

On illustre cette partie par une petite expérience de résolution de labyrinthes en temps limité, en condition d'apprentissage massé (résolutions effectuées sans pause) versus apprentissage distribué (une pause est prévue entre chaque labyrinthe).

La fin de la séance consiste en la présentation d'un tableau sur l'influence du sommeil dans la mémorisation et de la proposition de Tomatis concernant le découpage de l'heure de travail (issue de la conférence de Vianin).

La deuxième séance comprenait un dispositif complexe, ayant pour but de mieux appréhender les limites de la mémoire à court terme (empan mnésique, durée de maintien de l'information). On commençait avec une mesure d'empan mnésique (effectuée en binôme avec alternance du rôle sujet/expérimentateur sur la base de deux listes), suivie d'une expérience concernant la nécessité de la répétition sur le maintien d'une information en mémoire à court terme. Cette séance n'a pas été reprise l'année suivante (2010-2011). Le maintien d'une telle séance obligerait à la positionner au début de la séquence et de commencer par une expérience permettant de distinguer mémoire à court terme et mémoire à long terme (exemple: l'effet sériel). De surcroît, la passation n'était pas assez dynamique, ne permettant qu'à une partie seulement des élèves de vraiment saisir l'importance de la répétition. Enfin, les élèves ont été mis mal à l'aise par la mesure de l'empan mnésique, il est difficile d'éviter les quolibets ou les remarques évaluatives.

Le contenu de cette séance revisitée figure en annexe C.

La troisième séance (contenu et matériel en annexe D) porte sur la nécessité d'une activité personnelle de traitement pour la mémorisation à long terme¹⁴. Cette activité peut consister notamment en l'activité d'organisation. En effet, l'activité de structuration et d'organisation est un aspect essentiel des activités de la mémoire. Une expérience met en concurrence la rétention d'une liste de mots organisée en champs sémantiques versus la même liste de mots mais non organisée.

On remarque que les élèves ont des difficultés à s'approprier cette séance: s'ils comprennent l'expérience, ils ont du mal à voir comment ils peuvent ensuite appliquer ce principe d'organisation dans leur activité scolaire¹⁵.

La quatrième séance (de 2009-2010, devenue l'année suivante un complément de la troisième) concerne la profondeur de traitement, qui est facilitatrice de la mémorisation. On évoque le travail de Craik sur la profondeur de traitement (notamment Craik & Tulving, 1975): on peut hiérarchiser la manière dont on traite l'information en fonction de la profondeur, en distinguant des traitements superficiels (exemple, sur les caractéristiques physiques) et des traitements plus profonds (sur le sens des mots). Concrètement pour un élève, cela veut dire de ne pas rester sur un plan superficiel qui lui sera peu profitable pour la mémorisation (par exemple, relire sa leçon en pensant à autre chose).

Le propos est appuyé par une expérience reprise de Craik et Tulving, dans laquelle on met en concurrence les résultats de mémorisation obtenus par deux groupes qui appliquent au même matériel verbal un traitement de profondeur différenciée induite par des consignes différentes. On remarque que les élèves comprennent bien la différence entre

les deux traitements et le niveau de profondeur respectif. Et contrairement à l'expérience sur l'organisation, ils comprennent également bien ce que signifie concrètement travailler en profondeur dans leur quotidien.

Le contenu de cette séance figure en annexe E.

La cinquième séance (devenue en 2010-2011 la quatrième du fait du regroupement des séances 3 et 4) a pour but de sensibiliser les élèves à la nécessité de créer des conditions propices de travail et notamment au fait de travailler dans un endroit calme à l'écart des stimulations (c'est ici l'écoute de la musique vocale qui est visée). L'exposé s'appuie sur différentes expériences relatées par Lieury (1997): l'expérience de Salamé (pp.17 et 18), et celle de Lieury (p.19), qui nous enseignent que les résultats de l'apprentissage baissent toujours fortement en condition d'écoute de musique vocale, alors qu'ils sont équivalents en condition de silence ou d'écoute de musique instrumentale. Par ailleurs, le vocal ne gêne pas les travaux manuels.

On propose aux élèves d'effectuer une petite expérience qui concerne l'apprentissage en français (quatre poèmes entre cent vingt et cent quarante mots, dont le rappel est testé par un texte lacunaire). Les élèves apprennent soit dans le silence, soit en écoutant de la musique vocale; ensuite, une tâche manuelle leur a été proposée. Il est prévu une amélioration de l'expérience, avec une mise en activité prévue non seulement en français mais également en SVT¹⁶.

Les résultats montrent un effet descriptif en faveur du travail en silence (taille de l'effet 2,5 mots); et comme attendu, on n'observe pas de différence sur les résultats à la tâche manuelle avec ou sans écoute¹⁷.

Après l'expérience, on explique les résultats aux élèves en évoquant la double sollicitation du système lexical (leçon/chanson) et du système vocal (lecture de la leçon et fredonnement de la chanson). Cela permet de parler de la question de l'attention sélective, et en prolongements possibles de l'effet *cocktail party*¹⁸ et de la limitation des ressources attentionnelles¹⁹.

Le contenu de la séance est développé en annexe F.

Évaluation

On s'est attaché à proposer des expériences avec des effets descriptifs suffisamment importants pour asseoir la crédibilité du propos et obtenir l'adhésion des élèves quant aux théories proposées. Comme il n'est pas question de parler de significativité à des élèves de seconde GT, la présentation des éléments statistiques reste simple.

Par ailleurs, deux types d'évaluation ont été prévus: tout d'abord une évaluation des «connaissances» retenues et de la compréhension à la fin du cycle «mémoire»²⁰. Les résultats montrent que les élèves ont plutôt bien profité de ce cycle alors même qu'il n'a pas donné lieu à notation et travail à la maison.

Des surprises ont été notables, par exemple, certains élèves se trompent en disant que l'oubli est progressif, mais ce sont quasiment les mêmes qui soutiennent que l'oubli est plus rapide que ce à quoi l'on s'attendait, et beaucoup prévoient une perte d'information avoisinant la moitié des informations dès la fin de la séance de lecture (ce qui est encore plus rapide que l'observé). Beaucoup ont également retenu qu'après avoir relu l'information le jour même on ne la conservait en mémoire que deux jours (temps plus court que la réponse²¹).

On peut dire que leurs réponses sont toujours meilleures concernant le déroulement concret ou l'opérationnalisation des expériences, ils ont éprouvé plus de difficultés sur les questions de terminologie de psychologie.

L'objectif était que les élèves retiennent certaines manières de procéder pour améliorer leur apprentissage et soient plus réalistes (modestes) quant à leurs capacités mnésiques. Ce but a été atteint sur ce petit échantillon. On peut même s'interroger sur les conséquences d'une trop forte sous-estimation pour certains élèves déjà fragiles (qui peuvent alors se sentir écrasés par le déploiement du travail nécessaire à une bonne mémorisation, ce qui pourrait accroître leur sentiment d'impuissance face à la tâche).

Par ailleurs, comme relevé lors de la présentation de la séance sur l'organisation du matériel, de nombreux élèves (un peu moins des trois-quarts) ont eu du mal à transposer cette connaissance à leur quotidien d'élèves.

La question reste ainsi entière, dans cette partie du dispositif, de ce qui a changé concrètement pour les élèves dans leur manière d'apprendre. Même s'ils ont pris conscience, par exemple, de la difficulté d'apprendre durant l'écoute d'une musique vocale, on peut craindre que cela n'a pas été pour la plupart suffisant pour modifier leur comportement²².

Enfin, une deuxième évaluation est en attente concernant le premier groupe du dispositif de cette année. Elle a été mise au point par la documentaliste et les assistants pédagogiques, avec quelques ajouts de notre part. Cette évaluation se présente plutôt comme un questionnaire de satisfaction²³. Ceci ne permettra pas d'évaluer les modifications des pratiques des jeunes suite à la participation au dispositif. Le champ de réflexion autour de ces modifications reste ouvert.

Discussion

Au niveau du lycée, la démarche semble avoir été bien perçue par les élèves et l'administration qui en était demandeuse, assez appréciée par les enseignants²⁴ mais relativement ignorée par les parents.

L'obstacle le plus évident est la difficulté globale pour les élèves à se saisir du dispositif de l'accompagnement personnalisé, et à ne pas limiter leurs souhaits au simple soutien. Ces difficultés frappent d'autant plus mes collègues enseignants qu'ils sont vus comme porteurs d'un savoir disciplinaire enseigné au lycée.

On peut facilement imaginer que le niveau initial de motivation (scolaire, mais aussi à rentrer dans ce cycle) ait eu un impact sur la façon dont les élèves se sont emparés et ont intégré les acquis de ce cycle.

Avec l'assistant pédagogique, nous avons remarqué une assez forte disparité dans l'investissement oral et dans l'écoute des élèves (cet investissement n'étant pas réductible au seul niveau scolaire).

On ne peut pas réagir en acceptant d'exclure une partie des élèves dont la motivation initiale scolaire semble trop basse pour participer avec profit au dispositif; on ne peut pas non plus accepter de limiter les résultats de notre intervention aux seuls élèves susceptibles d'en tirer partie immédiatement. La réponse pourrait être de prévoir une série d'interventions en vue d'accroître la motivation scolaire lorsqu'elle est trop faible (une séance initiale étant dévolue à la mesure de celle-ci). Dans le programme

expérimental, au contraire, la séquence sur la motivation intervenait après celle sur la mémoire.

BIBLIOGRAPHIE

- Boujon C., & Quaireau C. (1998). *Attention et réussite scolaire*. Paris: Dunod.
- Craik, F.I.M., & Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, 268-294.
- Déliac F., Maurette E., Matrullo E., & Hadrien U. (2008). *Comment travailler plus efficacement*. Paris: Prépamath Édition.
- Lieury A. (1997). *Mémoire et réussite scolaire*. Paris: Dunod.
- Malye J. (2007). Réunion de textes et commentaires sur *La véritable histoire de Sparte et de la bataille des Thermopyles*. Paris : Éditions les Belles lettres.

NOTES

1. Le programme s'est appuyé uniquement sur les interventions de la documentaliste et de la conseillère d'orientation psychologue, jusqu'aux vacances de février, date à partir de laquelle un soutien plus « disciplinaire » a été envisagé. Le choix de la documentaliste s'est porté sur l'élaboration d'un mini-TPE (Travail personnel encadré).
2. Étude de la méthode de travail (Cantineaux, éditeur: Application des techniques modernes, Braine-le-Château) dont le but est de cerner les difficultés de méthodologie des élèves par une batterie de questions. Ce questionnaire nous a été signalé par l'équipe du CIO de Lure, dont un axe de travail concernait déjà les méthodes de travail en seconde. Il est prévu un travail de vérification des qualités psychométriques de cet outil (qui vient de Belgique) sur la base des mesures effectuées dans le district de Provins depuis trois ans.
3. Cette question est le titre d'un ouvrage comportant certains conseils et témoignages pertinents de François Déliac et al. (2008).
4. Initialement, cette loi a été décrite par l'économiste français Turgot (en 1768, ensuite reprise par l'économiste David Ricardo) et concernait le caractère de moins en moins rentable des terres mises en culture pour faire face à l'accroissement des besoins en lien avec celui de la population.
5. La planification renvoie principalement au problème de l'utilisation rationnelle du temps, c'est-à-dire à la question de la répartition du travail ou de la régularité. La partie organisation aborde les questions des techniques d'étude; la partie concentration concerne plus l'état d'esprit avec lequel est engagée et effectuée l'activité (attention, distraction, fatigue, découragement...). La partie motivation traite principalement du « Pourquoi travailler? ».
6. Ces difficultés ont été retrouvées sur cette population nangissienne d'une année à l'autre, le questionnaire ayant été proposé trois années consécutives, en octobre 2008, 2009 et 2010.
7. L'item 7: « je passe une trop grande partie de mon temps dans les loisirs (télé, revues et livres) n'ayant que peu de rapport avec les études ». Pour estimer ce dernier, les élèves pourront

s'appuyer sur le questionnaire proposé sur la base du visionnage du film de Régine Acquier, *Canal U*, sur la gestion du temps.

8. Cette réflexion sur les objectifs poursuivis par les élèves en 2^{nde} GT sera formalisée par un écrit lors d'une séance relative à la motivation, cet essai pourrait être suivi d'un pied dans la porte ou d'une porte au nez en vue d'une petite augmentation du temps de travail quotidien (cf. note de bas de page, ci-dessous n° 24).

9. Un apport plus psychopédagogique concernant la prise de notes serait la présentation de l'effet Von Restorff (découvert par Hedwig Von Restorff en 1933), encore appelé effet d'isolement ou principe de distinctivité. On pourrait proposer une expérience d'apprentissage de listes sous forme de diaporama déroulant. Pour chaque liste, un mot serait distinctif par la couleur (caractère rouge versus caractère noir par exemple), le rang du mot dans la liste étant choisi aléatoirement pour contrôler d'éventuels effets d'ordre dans le rappel (notamment de primauté). L'effet Von Restorff tend à montrer que l'on se souvient mieux d'un élément qui se distingue des autres. Cette expérience confirmerait l'utilité dans un texte de mettre l'emphase sur certains mots (caractères gras, italique, soulignement ou surlignement etc.) surtout dans la prise de notes pour la relecture et l'apprentissage futur.

10. Cette séance a été le fruit de notre collaboration avec le pôle d'assistants pédagogiques, qui en assureront la réalisation auprès des élèves.

11. On dispose ainsi des résultats du groupe expérimental et d'un des groupes de l'accompagnement personnalisé de 2010-2011, soit une vingtaine d'élèves supplémentaires.

12. Il est à noter que la base du diaporama sur la gestion du temps a été fournie par le CIO de Lure. Par ailleurs, certaines séances programmées n'ont finalement pu avoir lieu (fin du programme en février 2010).

13. Conférence présentée par Pierre Vianin, à l'association des parents d'élèves de Marin-Epagnier, et disponible sur internet, http://www.ape-laterne.ch/marin_08_2d_mémoire.pdf.

14. Une des conditions de mémorisation indique que «pour mémoriser, il faut comprendre, approfondir».

15. Et ce même s'il nous semble que les applications de ce principe sont nombreuses (exemple: en français, en langues vivantes pour le lexique; en français, pour l'apprentissage des mouvements littéraires et de leurs auteurs...). On remarque que ce problème a été perçu pendant le déroulé de la séance, et il est confirmé par le questionnaire de «connaissances» délivré cette année en fin de cycle mémoire, question 14 de ce test: «Donnez un exemple concret d'une situation où vous pouvez organiser le matériel à apprendre (matière, type de matériel etc.)», cf. ci-dessous. Pourtant, cela renvoie notamment à la question de l'apprentissage par couches successives, décrite dans *Comment travailler plus efficacement* précédemment cité. Elle renvoie à un apprentissage en trois temps: d'abord la couche principale ou plan; puis la couche factuelle ou sous-titres, énoncés des théorèmes en maths, événements ou dates charnières en histoire pour terminer par la couche argumentative qui détaille et argumente le propos. En fait, cette séance devrait inclure une partie assez longue relative à la recherche d'exemples et à la présentation de la méthode des couches.

16. Grâce à la contribution de L.Rivella, professeur de SVT du lycée les Pannevelles (Provins).

17. Ceci dit, cela s'explique certainement par le faible effectif du groupe pour cette expérience, composé de huit sujets seulement en 2009-2010.

18. L'effet *cocktail party* signifie que notre attention peut basculer de l'activité en cours vers une autre source d'information.

19. Introduite par l'étude préalable par les professeurs d'anglais de trois clips: le premier relate une expérience de psychologie sur l'effet de *change blindness* (ou effet de cécité au changement), et les deux autres étant des spots anglais de prévention routière insistant sur la captation de l'attention dans certaines situations au détriment d'un traitement global de la situation. L'effet *change blindness* correspond à l'absence de perception de certains changements non triviaux dans

le champ visuel, notamment lorsque l'attention est dirigée sur un seul aspect de la situation. Les prolongements sur l'effet cocktail party et sur les limitations des ressources attentionnelles sont issus d'un cours de psychologie de C.Bonnet qui n'est plus en ligne à ce jour (auparavant sur realise-u-strasbg.fr).

20. Pour les onze présents lors de cette dernière séance qui a eu lieu pendant les mobilisations lycéennes. Ce QCM est disponible sur simple demande par courrier électronique à l'auteure.

21. La réponse juste est une semaine. Dans le même ordre d'idées, ils ont si bien acceptés les méfaits de l'écoute de la musique vocale, qu'ils prévoient un effet de cette écoute même concernant l'exécution de tâches manuelles.

22. Cette affirmation est une supposition, mais hélas probablement avérée, dans le sens où aucun questionnement direct des pratiques et de leurs modifications en lien étroit avec les apports du cycle n'a été envisagé dans le cadre du questionnaire.

Au contraire, relativement à la gestion du temps, on propose aux élèves de remplir un relevé des activités quotidiennes, et ce pendant trois semaines. Cela leur permet de mesurer certains ratios (comme par exemple, un temps dévolu par jour aux activités non biologiques hors travail scolaire). On met en évidence une corrélation sur le sentiment d'être en réussite en ce début d'année et le temps dévolu au travail, tout comme la capacité de concentration auto-évaluée en sens inverse du temps passé sur les différents écrans. Le jeune est alors libre d'en déduire ses propres constats. Suite à cela, on propose aux élèves d'écrire un essai concernant les objectifs poursuivis en seconde et on les met en condition de «porte au nez» ou de «pied dans la porte» relativement à une demande d'augmentation du temps de travail de dix minutes par jour. Le pied dans la porte est une technique consistant à demander peu afin d'obtenir beaucoup par la suite. La technique de la porte au nez consiste, au contraire, à faire précéder une demande de comportement plus ou moins coûteuse par une demande beaucoup plus coûteuse parfois même fantaisiste. Après la manipulation, la procédure comprend une nouvelle série d'enregistrements des relevés d'activités sur les trois semaines afin de mesurer l'impact en termes d'augmentation éventuelle du temps de travail.

23. Ce premier groupe doit encore suivre la présentation de la conférence de R.Acquier, et une séance de présentation des ressources documentaires sur l'orientation du CDI, qui sont laissées à la charge de l'assistant pédagogique. Nous n'avons donc pas encore les résultats de cette évaluation. Il comprend des questions relatives aux attentes face à l'accompagnement personnalisé; apports estimés: compétences abordées, exploitation de ces nouvelles compétences dans le cadre du cursus scolaire; difficultés éventuelles rencontrées, etc.

24. Ainsi, j'ai pu solliciter les enseignants dès que nécessaire, comme déjà dit par exemple sur la question des ressources attentionnelles.

RÉSUMÉS

L'article présente une intervention exploratoire réalisée dans un lycée dans le but de favoriser l'adaptation des élèves de seconde générale et technologique aux exigences du lycée.

Le point de vue adopté est psychopédagogique et permet de positionner le conseiller d'orientation psychologue comme expert technique, notamment concernant le fonctionnement cognitif de l'individu. On parie sur la capacité des élèves à prendre conscience de leur fonctionnement au travers d'expériences (compétence métacognitive), et sur leur possibilité de transférer ces nouveaux acquis dans leur travail scolaire quotidien. Cette présentation souligne

l'impératif, pour le conseiller, à se saisir de la question de l'accompagnement personnalisé pour défendre sa spécificité et répondre à une demande institutionnelle forte. Cette dernière facilite la réalisation de telles interventions par les conseillers d'orientation psychologues intéressés. L'objectif est également de montrer comment sans apport théorique conséquent il est possible de mettre en action les jeunes d'une manière originale car expérientielle et transdisciplinaire. Enfin, de manière plus générale, cette présentation a vocation à susciter l'intérêt pour une démarche psychopédagogique pour tout intervenant en charge d'un public en formation.

The article presents an exploratory workshop carried out in a High School with the aim of facilitating the adaptation of students entering 9th grade of High School to the expectations of such a level.

The point of view taken here is psychoeducational and allows to place the career counselor and psychologist as a technical expert, especially regarding the cognitive functioning of the subject (human cognitive functioning). The presentation underlines the necessity for counselors to invest this area in order to defend their specificity and to answer strong demands made by institutions. Such demands should militate in favor of undertaking such actions by those who will take interest in this.

The aim is also to show that even without a consequent amount of theoretical reference, it is possible to put young people in action in an original way because this method is experiential and transdisciplinary in nature.

Finally and more generally, the purpose of this presentation is to focus the interest for a psychoeducational approach for each person in charge of people undergoing training.

INDEX

Mots-clés : Accompagnement personnalisé, apprentissage, fonctionnement de la mémoire

Keywords : cognitive functioning, learning process, Personalized mentoring

AUTEUR

MARIE-HÉLÈNE GROS

est Conseillère d'Orientation-psychologue au CIO de Boulogne-Billancourt, doctorante au CERSE (Caen) sous la direction de Monique Wach, titulaire d'un DEA de psychologie sociale obtenu à l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Thèmes de recherche : Valeurs, Orientation, rapport au politique des jeunes. Contact : CIO de Boulogne-Billancourt, 10 rue Paul-Adolphe Souriau, 92100 Boulogne-Billancourt. Courriel : mariehelene_gros@hotmail.com