

inspection académique  
Loire-Atlantique



éducation  
nationale  
enseignement  
supérieur  
recherche



LIBERTÉ • ÉGALITÉ • FRATERNITÉ  
REPUBLIQUE FRANÇAISE

# Elèves en difficulté

Prévenir

Comprendre

Agir

Inspection Académique de la Loire-Atlantique

7 ROUTE DE LA JONELIÈRE - BP 62214 - 44322 NANTES CEDEX 3  
TÉL. 02.51.81.74.74 - FAX. 02.51.81.68.57 - MÉL: [ce.ia44@ac-nantes.fr](mailto:ce.ia44@ac-nantes.fr)  
SITE INTERNET : <http://www.ac-nantes.fr/ia44/>

# Préface



Partant de l'analyse des projets d'école et des besoins de formation des enseignants du département, le groupe de travail intercatégoriel sur " l'aide aux élèves en difficulté " a souhaité centrer sa réflexion sur la prévention des difficultés scolaires.

Il nous a semblé, en effet, que cette orientation était encore trop peu développée à travers les ressources pédagogiques disponibles.

Dans les fiches présentées, il sera peu question de l'évaluation et de la remédiation : cette voie nous semble pourtant déterminante mais de multiples outils sont désormais disponibles dans ce domaine et sont plus systématiquement exploités.

Il en est de même de l'intervention du RASED ou des personnels spécialisés. Les liaisons entre les aides apportées par ces personnels auprès des élèves en difficulté et les apprentissages de la classe nécessiteraient une autre étude.

Les documents proposés sont essentiellement destinés aux formateurs (IEN, CPC, PIUFM, IMF...) afin d'être commentés et appropriés dans le cadre des animations pédagogiques des stages de formations ou des réunions d'équipes pédagogiques.

Cette contribution collective ne se veut, bien entendu, nullement exhaustive. Elle sera amendée et enrichie, du moins nous le souhaitons, des témoignages d'autres formateurs et des enseignants auxquels certains de ces outils seront présentés.

Je tiens très sincèrement, à remercier les participants à ce groupe de travail qui ont accepté de partager leurs temps et leur questionnement pour traiter d'une problématique essentielle en tentant de l'aborder sous un angle renouvelé.

**Bernard Achddou**  
Inspecteur de l'Education Nationale  
Adjoint à l'Inspecteur d'Académie,  
Directeur des Services départementaux de l'Education Nationale

# Sommaire



Participants au groupe de travail «élèves en difficulté»..... page 3

## Prévenir

- fiche **A1** - Prendre en compte le projet de l'élève
- fiche **A2** - Concevoir le groupe classe comme un groupe social
- fiche **A3** - Avant l'entrée dans la tâche
- fiche **A4** - Mettre en place des activités métacognitives avant, pendant et après la tâche à réaliser
- fiche **A5** - De quoi l'élève a-t-il besoin pour être bien en classe ?
- fiche **A6** - Les aides matérielles disponibles dans la classe
- fiche **A7** - Livret : lire au CP
- fiche **A8** - Livret : Enseigner les sciences à l'école (cycle 2)
- fiche **A9** - Livrets : littérature cycle 3 - lire et écrire au cycle 3
- fiche **A10** - Livret : mathématiques Cycle 2

## Comprendre

- fiche **B** - Repérage et analyse de la difficulté scolaire

## Agir

- fiche **C1** - Aide aux élèves en difficulté - Un cadre pour la parole
- fiche **C2** - Les instances de la parole, du pourquoi ?...
- fiche **C3** - Les instances de la parole, ... au comment ?
- fiche **C4** - Premières scolarisations
- fiche **C5** - Liaison GS-CP
- fiche **C6** - Relation école/familles, pourquoi ?
- fiche **C7** - Relation école/familles, comment ?
- fiche **C8** - Répertoire d'actions école/collège
- fiche **C9** - Programme Personnalisé d'Aide et de Progrès - Cadre de référence départementale

## Bibliographie

# Participants au groupe de travail «élèves en difficulté»

M. ACHDDOU, Inspecteur de l'Education Nationale - Adjoint

M. BOURGEOIS, Directeur de l'école Chêne d'Aron-Nantes

Mme CHEDOTAL, CPC St Brévin Pays de Retz

M. GREGOIRE, Directeur de l'école F. Dolto-Nantes

M. GUIHO, CPC Nantes Ouest

Mme HAURAY, CPC ST Nazaire Montoir

M. KARAS, IEN Adjoint à l'Inspecteur d'Académie de l'Indre

Mme LE COCQ, IEN Sud Loire Bouguenais

M. LE ROUX, Directeur de l'école des Marsauderies-Nantes

Mme LESTERLIN, Formatrice IUFM

Mme LUCAS, Secrétaire CCPE

M. MOREAU, Formateur IUFM

Mme MORIN, Formatrice UFM

M. POCHARD, IEN St Nazaire Montoir

Mme RICLET, CPC Nantes Saint-Sébastien

Mme ROUAUD, CPC Nantes St Sébastien

M. TERRIEN, IEN Sud Loire Rezé

Mme THIBAUT, CPC St Nazaire Ouest

M. VASSE, CPC St Herblain Sillon de Bretagne

# Elèves en difficulté

Prévenir

## Prévenir la difficulté scolaire

La difficulté scolaire n'est pas une maladie ; elle n'a pas de causes objectives qu'il suffirait de traquer pour les faire disparaître. Elle est une conduite de l'élève, qui est une réponse qu'il apporte à des problèmes qui lui sont posés. Cette conduite a un sens pour lui, et elle est structurée d'une manière à la fois individuelle et collective : individuelle parce que son histoire personnelle s'y retrouve, collective, parce que ce sont des rapports sociaux qui sont en jeu. Prévenir la difficulté scolaire consiste donc à comprendre pourquoi l'enfant ne comprend pas l'intérêt que l'école devrait présenter pour lui, relativement à ce qu'elle lui permet de vivre, relativement à ce qu'elle lui demande de faire. Le rôle de l'enseignant est de s'interroger sur ce déficit de sens et d'analyser, du point de vue de l'élève, ce qui lui paraissait évident. Il est amené alors à construire des dispositifs pédagogiques orientés de façon à ce que l'élève ne soit pas mis en difficulté par l'école.

Il est proposé ici des fiches destinées à favoriser ce double travail d'analyse et de conception, en rapport avec l'activité de l'élève, la prise en compte de ses projets personnels, et aussi du groupe classe considéré comme communauté organisée en vue des apprentissages de tous. Elles donnent des repères également pour interpréter les Instructions Officielles en direction d'une construction créative des situations d'enseignement-apprentissage. Elles sont destinées à prévenir une source majeure des difficultés des élèves qui réside dans le sentiment d'inefficacité qu'éprouve l'enseignant face à des problèmes dont il pense qu'ils résultent de la fatalité.

# Prendre en compte le projet de l'élève

Un élève ne donnera du sens à sa présence à l'école, que s'il lui est donné la possibilité d'y construire des projets personnels, pour grandir et rencontrer les autres. Ces projets se présentent d'abord comme des projets de vie et d'action concrète. Le rôle de l'enseignement est d'orienter ces projets initiaux vers des projets d'apprentissages, susceptibles de construire et développer les compétences des élèves, définies par les programmes. Or l'école peut mettre certains élèves en difficulté en rendant opaques les dispositifs pédagogiques destinés à étayer leurs projets d'apprentissage. Ce déficit de sens peut avoir plusieurs sources : soit l'école n'a pas su se présenter comme un lieu où des projets de vie pouvaient se déployer, soit elle n'a pas réussi à soutenir ou stimuler de tels projets, soit enfin, elle n'est pas parvenue à montrer le lien qui rend solidaires les projets d'action et les projets d'apprentissages. Prévenir les difficultés d'apprentissages consiste alors à faire vivre à l'école les projets d'action des élèves, fournir un étayage pertinent à ceux qui, de par leur histoire de vie, ne parviennent pas à élaborer de tels projets, à organiser un dispositif pédagogique permettant que les élèves fassent un lien constant entre ce qu'ils font et ce qu'ils apprennent à l'école.

Origine du déficit de sens	Difficulté de l'élève	Remédiation pédagogique	Bénéfice pour l'élève	Rôle de l'enseignant
L'école est un lieu hermétique, étranger à la culture et aux attentes des élèves	Incompréhension mutuelle de la famille et de l'école ; pour l'élève : incompréhension des objectifs de l'école.	Travail interculturel, visant à rendre légitimes à l'école les projets de vie et d'action des élèves	Reconnaissance de sa personne, ouverture sur une culture partagée : apprendre à identifier l'école comme un lieu positif.	Accueillir les élèves tels qu'ils sont, reconnaître leurs besoins et attentes, dialoguer avec les familles.
Ignorance des différences, indifférenciation pédagogique, non-reconnaissance des difficultés spécifiques	Incompréhension des enjeux des activités scolaires, de l'origine de ses difficultés : l'enfant ne peut y faire face, se rebelle ou se résigne.	Mise en œuvre de projets d'action : socialisation dans le groupe - classe, activité pourvue de sens, interactions entre pairs, réalisations reconnues.	Prendre sa place dans la classe, pouvoir penser, concevoir, réaliser avec d'autres, être valorisé dans son activité, obtenir de premières réussites.	Susciter et accepter les projets d'action, accompagner les élèves dans leurs réalisations.
Pas de lien entre les tâches scolaires et les représentations et attentes des élèves vis-à-vis de l'école	Incompréhension du sens des activités, incapacité à se mobiliser.	Repérage des champs disciplinaires, des compétences et des savoirs en lien avec les projets ; Mise en place d'activités différées et décrochées pour affiner les apprentissages	Apprendre à apprendre, accéder à l'auto-évaluation, devenir un élève autonome par la construction d'un projet d'apprenant responsable.	Expliciter ses objectifs et construire un dispositif pédagogique pour permettre la construction de savoirs par la coopération sociale et la discussion argumentée.

# Concevoir le groupe classe comme un groupe social

Face à la difficulté scolaire, l'attitude des enseignants peut être l'évitement : le maître pense que la question échappe à sa compétence professionnelle et relève plutôt de l'intervention de praticiens spécialisés. Mais elle peut être aussi une prise en charge individuelle de l'élève par le maître qui estime qu'il s'agit de *son* problème. C'est l'attitude des débutants, très vite culpabilisés par l'échec que rencontre habituellement cette entreprise. Il convient donc d'aider les enseignants à dépasser cette attitude pour qu'ils puissent concevoir que la difficulté à l'école ne peut trouver de réponses que par l'école elle-même, parce qu'elle est fondée sur des relations sociales en vue des apprentissages. Dans cette perspective, l'école peut être conçue comme une Communauté, plutôt que comme une société fonctionnelle : un groupe social construisant collectivement le sens de ce qui le rassemble, plutôt que des individus ayant un rôle défini en vue d'une organisation qui leur échappe. Trois modalités de la Communauté scolaire peuvent être décrits : a) une *communauté de vie*, dans laquelle l'enfant devient élève en s'appropriant les règles implicites de l'école ( ce qui est si difficile, par exemple, pour les enfants étrangers n'ayant jamais connu l'école). b) Une *communauté communicationnelle*, dans laquelle chacun accède à la responsabilité et l'autonomie par la discussion rationnelle argumentée. c) Une *communauté de recherches*, grâce à laquelle les élèves dépassent leur intérêt personnel et rentrent dans une *quête désintéressée*, seul fondement de savoirs scientifiques universels. Ces trois modalités sont présentes dans les Programmes 2002. Les rendre visibles peut permettre d'interpréter les textes en renouvelant ses propres démarches pédagogiques.

	Communauté Forme de Vie	Communauté communicationnelle	Communauté de recherches
Auteur de référence	Wittgenstein	Habermas	Peirce
Objectifs fondamentaux	Accéder à une culture commune, s'approprier des bases certaines pour construire des savoirs personnels, apprendre les règles implicites de la vie sociale	Participer à une discussion rationnelle en vue de la création de normes universalisables, impliquant tous les concernés	Dépasser ses intérêts personnels, les intérêts de sa communauté, pour s'engager dans une quête désintéressée authentiquement scientifique : communauté illimitée de chercheurs.
Objectifs à l'école	Devenir élève, identifier les règles de l'école, construire un cursus scolaire	Prendre sa place dans la classe, participer au débat en vue des règles de vie, dialoguer dans le respect et la tolérance	S'engager dans des recherches collectives critiques en vue de produire un savoir vérifiable rationnellement.
Intérêt pour les élèves	S'intégrer dans un groupe de pairs par la participation à un projet d'acculturation scolaire	Etre reconnu comme personne, être accepté comme différent, apprendre la tolérance et le respect mutuel, développer des compétences argumentatives pour accéder à l'autonomie	Apprendre à travailler en équipe, accéder à une démarche scientifique véritable, construire des savoirs interdisciplinaires, concevoir des projets d'action pour finaliser les apprentissages.
Projet pédagogique (exemples)	Moments d'accueil, de bilan, activités métacognitives, classes transplantées, projets collectifs, correspondance scolaire, voyages à l'étranger.	Conseils d'élèves, règlements de classe, règles de vie, moments bilans, élaboration collective de projets, pédagogie interculturelle.	Communauté éducative virtuelle, création d'un site Web d'école, projets de recherches, visites de sites scientifiques, rencontre de chercheurs.

# Avant l'entrée dans la tâche



Certaines difficultés d'apprentissage rencontrées par les élèves proviennent de ce qu'ils ne parviennent pas à trouver du sens à la tâche qui leur est proposée (voire imposée) parce qu'ils ne retrouvent pas le questionnement qui est à l'origine de cette tâche (pourquoi faut-il que je souligne les verbes ?), qu'ils n'en voient pas l'intérêt en termes d'apprentissage (à quoi cela va-t-il me servir ?), ou qu'ils ne comprennent pas le dispositif pensé par l'enseignant (pourquoi faut-il que je travaille en groupe ?).

Avant même que les élèves n'entrent dans la réalisation de la tâche proprement dite, le rôle de l'enseignant sera donc dans un premier temps de les aider à retrouver la situation de classe et le questionnement qui sont à l'origine de l'activité ; dans un deuxième temps de les aider à s'approprier les objectifs d'apprentissage ; enfin d'explicitier le dispositif mis en place.

Besoins de l'élève	Activité de l'enseignant
Se souvenir de la situation à l'origine du questionnement déclencheur de l'activité Se souvenir des résultats obtenus alors Se souvenir des questions en suspens Resituer le questionnement dans le temps	Faciliter le souvenir par une sollicitation de la mémoire de l'élève (retour aux traces écrites produites lors de l'activité déclenchante, questionnement pertinent)
Repérer ce qu'il sait déjà dans le domaine concerné Repérer ce qu'il va apprendre (en termes de savoirs immédiats et de compétences répertoriées dans les IO)	Présenter les objectifs d'apprentissage (généraux et opérationnels) Présenter les compétences et les connaissances visées (lien avec les IO)
Connaître ce qui est attendu, la forme que doit prendre le résultat de l'activité, le temps qui lui est accordé, les aides dont il dispose, ce qui sera évalué	Préciser le but de la tâche Donner toutes les précisions utiles quant à la forme du résultat recherché, la durée de l'activité, l'organisation prévue (tutorat, groupes) et les expliciter.

Références Bibliographiques :

Perrenoud Philippe ; *10 nouvelles compétences pour enseigner (ESF)*

Giry Marcel ; *Apprendre à penser, apprendre à raisonner (hachette éducation)*



# Mettre en place des activités métacognitives avant, pendant et après la tâche à réaliser

Les savoirs métacognitifs désignent à la fois la connaissance qu'un individu a de son propre fonctionnement cognitif, et les mécanismes de régulation du fonctionnement cognitif.

Ils sont reconnus comme étant indispensables à l'appropriation des outils, des capacités et des attitudes, nécessaires aux apprentissages de tout individu. Comme tous savoirs, ils doivent être construits par l'apprenant lui-même. A l'école, le rôle de l'enseignant sera donc d'aider les élèves à construire ces savoirs en mettant en place des activités métacognitives. Le but recherché est que les élèves parviennent seuls à mobiliser ces savoirs métacognitifs construits en interaction avec l'enseignant, dans de nouvelles situations d'apprentissage.

Ces activités métacognitives trouvent leur place en classe dans des moments de questionnement collectif et d'échanges sur le fonctionnement cognitif des élèves, d'une part, et dans un étayage de l'enseignant avant l'entrée dans la tâche, pendant et après la réalisation de celle-ci, d'autre part.

C'est ce second plan qui sera développé ici.

Par son questionnement, l'enseignant amènera les élèves à se poser des questions concernant les items de la 3<sup>ème</sup> colonne du tableau.

Étapes	Savoirs visés	Objets du questionnement
Avant la réalisation de la tâche	Anticipation, prévision,	Représentation du résultat
	Planification	Analyse du contexte, prise d'informations, tri, hiérarchisation Choix de stratégies Choix des outils
Pendant la réalisation de la tâche	Guidage, pilotage	Vérification de la pertinence des outils utilisés et des stratégies employées en fonction de l'avancée dans la tâche
Après la réalisation de la tâche	Contrôle	Vérification de la pertinence du résultat obtenu
	Formalisation de l'apprentissage, généralisation	Repérage du savoir construit en termes de compétences, connaissances, pertinence des stratégies

Références Bibliographiques :

Doly Anne-Marie ; médiation et métacognition (CRDP Auvergne)

Barth Britt-Mary ; le savoir en construction (Retz)

Bruner Jérôme ; savoir faire, savoir dire (PUF)

# De quoi l'élève a-t-il besoin pour être bien en classe ?

**Objectif : Veiller au bien être de l'enfant pour qu'il se construise en tant que "sujet apprenant, acteur de ses apprentissages"**

Les études faites en psychologie de l'enfant et de l'adolescent montrent que pour apprendre, l'élève a autant besoin d'un accompagnement bienveillant et affectif que de règles et de limites posées dans lesquelles il se sent en sécurité.

## 1 – Pour se sentir "en sécurité", l'élève a besoin de (ou d', d'un) :

- **De repères et structures** : cadre sécurisant basé sur le respect de lui-même, des autres, l'existence d'un règlement intérieur (loi pour tout citoyen), prévoyant les "réparations" en cas de manquement, le contrat qui le lie avec l'institution (programmes, évaluations, règles de vie du groupe classe...);
- **D'un climat adapté** : accueil par un bonjour (sourire) pour être accepté et reconnu en tant que "personne" (droit à la différence) ;
- **Du droit à l'écoute et à la parole** : l'école est un lieu pour apprendre à s'exprimer, prendre la parole, être écouté, écouter les autres, se tromper, comprendre...
- **De la cohésion** : l'élève doit se sentir appartenir à un groupe solidaire où chacun a sa place, quel que soit son niveau de savoir ;
- **De la confiance** : veiller à valoriser toutes les situations qui vont permettre à l'élève de témoigner de ses capacités à mériter cette confiance.

## 2 – Quelles sont "ses permissions" ?

**Les permissions permettent à l'élève de mieux se connaître et prendre conscience de son fonctionnement l'élève doit s'autoriser à :**

- **S'exprimer et être soi-même** : l'obstacle majeur est la peur du jugement des autres et le regard que chacun porte sur lui-même : se donner le droit à l'erreur, permet d'oser prendre la parole en classe... Il semble essentiel qu'une règle de "non-jugement et/ou du respect de la parole de chacun" soit proposée de façon contractuelle, au sein du groupe ;
- **Grandir à son rythme** : il est important que chaque élève puisse parvenir au stade attendu de son développement, selon un parcours progressif, pour construire son autonomie (lorsqu'il accepte l'idée d'avoir besoin des autres et que les autres aient besoin de lui). L'enseignant doit alors veiller à ajuster son attitude, en fonction de cette évolution personnelle.
- **Se sentir en réussite** (certains enfants pensent parfois trahir leurs parents en s'inscrivant dans une autre culture et/ou dans un processus du "plaisir d'apprendre ailleurs qu'en famille...". Chacun, à sa mesure, doit, avec son enseignant, se fixer des buts réalistes : rassuré par un "premier pas réussi", permet à l'enfant en difficulté, d'acquiescer une "autre image de lui-même" et d'avoir envie de poursuivre dans cette voie ! Le rôle primordial de l'enseignant est d'aider chaque élève à prendre conscience de ses faiblesses, mais aussi de ses points forts...
- **Avoir un corps vivant** : rester assis, écouter, être attentif, intéressé, silencieux... demande un effort considérable : il est important de proposer des alternances dans les formes de travail et de groupement.

Référence Bibliographique :

"Mieux être en classe pour mieux travailler ensemble" Outil de Formation - CRDP d'Amiens

# Les aides matérielles disponibles dans la classe

## 1 - L'affichage didactique collectif

Temporaire, de structuration progressive (alphabet, tables, bande numérique, mots, outils, références grapho-phonétiques, règles d'orthographe grammaticales, frise chronologique...)

- Les enfants doivent avoir été associés à son élaboration.
- Des activités permettant d'y faire référence doivent être programmées.
- Lorsque la maîtrise collective est assurée, le support devient individuel (cahier, classeur...)
- La continuité de classe en classe doit faire l'objet d'une harmonisation.

## 2 - Les documents de référence individuels

- Mêmes conseils de mise au point et d'utilisation qu'en 1-
- Exemples :
  - Lexique collectif constitué à partir des découvertes progressives en classe
  - Ecriture des nombres (comptine numérique)
  - Cahier de sciences
  - Alphabet (différentes écritures)
  - Conseils méthodologiques de production écrite (cycle 3)

## 3 - Le manuel scolaire

- Outil de **référence collectif et individuel**, son usage requiert une initiation méthodologique régulière.
- Il est exploitable aux différentes phases d'apprentissage et sert de **rappel** individuel et **d'anticipation** sur des séquences à venir.
- L'articulation aux tâches individuelles à la maison doit être explicitée en classe.

## 4 - La documentation collective

- Les élèves doivent être initiés à son utilisation lors d'activités spécifiques.
- Les documents immédiatement disponibles doivent avoir été présentés par l'enseignant.
- Lors des activités de recherche, il est nécessaire de rappeler leur intérêt et les consignes d'utilisation.  
Exemples :
  - Coin lecture dans la classe avec présentoir .
  - Ordinateur de fond de classe avec une sélection des logiciels pertinents.
  - Fichiers – ressources
- Espace BCD, s'il fait l'objet d'une utilisation régulière par la classe.

## 5 - Le matériel didactique collectif et individuel

- Utile lors des phases de recherche et de découverte d'une nouvelle notion (numération, activité scientifique...)
- Ce matériel peut être laissé en libre disposition lors des phases d'entraînement pour les élèves qui ont besoin de s'y référer (détour par l'étape de manipulation)

## 6 - Le livret d'évaluation

Pertinent pour l'élève s'il lui permet de prendre conscience de ses acquis, de ses progrès et des efforts précis à accomplir sur des besoins identifiés par lui-même.

"C'est en réduisant l'écart entre ce qui est demandé à l'enfant et ce qu'il peut réussir que l'on engagera une **dynamique de progrès**"

---

Références Bibliographiques :

Brochure DESCO n° 1 "Répondre à des besoins éducatifs particuliers"

Rapport de l'Inspection Générale (1999) : Les outils des élèves à l'école primaire.

# Livret : lire au CP



## 1 - S'intéresser à l'activité intellectuelle des élèves

1. Repérer les acquis de chaque élève qui constituent des points de départ pour construire les apprentissages.
2. S'attacher à comprendre les procédures utilisées par les élèves lors de la réalisation des tâches demandées

## 2 - Gérer les différences dans la conduite de classe

1. Intervenir avant les temps collectifs : alléger la charge de certains élèves  
Exemples : Découverte d'un texte  
Construire un "univers de référence", un "horizon d'attentes"
  2. Reprendre ou poursuivre des enseignements engagés précédemment : recourir à des tâches déjà connues des élèves.
  3. Conduire autrement les activités habituelles :
    - Clarifier l'activité intellectuelle demandée
    - Aider les élèves dans le déroulement des tâches scolaires :
      - Prise en compte du temps nécessaire
      - Compréhension des consignes
      - Stabiliser le déroulement des tâches
      - Encadrer, guider l'activité des élèves (1)
      - Réduire momentanément la part d'inconnu
      - Dispenser une aide plus forte aux plus faibles
      - Prendre le temps d'installer des automatismes
    - Organiser le groupe classe de manière souple
      - Groupes homogènes pour :
        - des activités de préparation
        - des reprises, des entraînements
        - des aides spécifiques ciblées
      - Groupes hétérogènes associés à une régulation des activités permettant un échange sur les procédures de résolution ou de recherche.
- (1)
- construire avec les élèves la consigne
  - inciter systématiquement à décrire les données de la tâche
  - habituer les élèves à chercher le but de la tâche
  - les aider à organiser leur travail
  - les aider à contrôler leur travail
  - les conduire à identifier et évaluer ce qu'ils ont appris ou compris de nouveau

# Livret : Enseigner les sciences à l'école (cycle 2)

L'enseignement des sciences à l'école se distingue de celui d'autres disciplines en ce qu'il ne sépare pas volontairement l'individuel du collectif : la pensée scientifique suppose la fin d'une pensée " privée " ; c'est l'accès à une communauté universelle de recherche. C'est pourquoi il peut être difficile pour l'enseignant de trouver dans les programmes des pistes classiques de remédiation individuelle pour les élèves en difficulté. Cependant, l'organisation pédagogique de l'enseignement des sciences est présentée de telle façon que, dans un enseignement vigilant, non seulement des difficultés nouvelles n'apparaissent pas pour les élèves, mais que de surcroît, ceux-ci puissent trouver dans cet enseignement, à condition qu'on leur permette de faire des liens, des ressources pour étayer leurs compétences dans d'autres champs disciplinaires.

## 1 - Permettre l'accès à un questionnement scientifique

La pensée scientifique est plus complexe qu'une pensée causale : elle doit accéder à des domaines au-delà de l'expérience immédiate ; elle nécessite l'expérience de pensée. Elle suppose de la part de l'enseignant qu'il distingue sa problématique de celle des élèves.

La problématique du maître est de favoriser la rencontre des élèves avec des situations inhabituelles. La problématique des élèves consiste à poser des questions qui n'auraient pas existé sans cette situation, et à faire émerger un problème nouveau. Le maître s'appuie donc sur des échanges sociaux dans lesquels chacun a sa place, parce que porteur d'une expérience du monde qu'il fait partager aux autres. Aucune " qualification " initiale n'est nécessaire pour y entrer.

## 2 - Permettre la construction d'une démarche scientifique

Dans ce deuxième moment, les textes font apparaître la structure de la démarche, telle que les élèves sont appelés à la construire : formulation d'hypothèses, capacité à imaginer des expériences, vérification inductive, analyse réflexive. Il s'agit là d'une préconisation très forte de la démarche de co-résolution de problèmes, en vue d'un apprentissage mutuel méthodologique, et d'un retour métacognitif sur l'usage de la discussion rationnelle.

## 3 - Favoriser l'émergence d'une communauté scientifique

C'est le troisième moment, aussi important que les autres, mais le plus souvent délaissé. Les textes préconisent la construction de concepts : il ne s'agit donc pas de les transmettre dogmatiquement aux élèves comme des " résultats évidents ", mais de les amener à les formuler par une activité langagière essentielle, transférable dans toute démarche intellectuelle. Elle s'appuie d'abord sur des pratiques langagières, mais aussi sur des activités récurrentes, qui donnent une place essentielle aux écrits produits lors des activités. Les élèves comprennent ainsi qu'ils forment une communauté organisée en vue d'apprendre et de produire des savoirs publics.

## Le sens de l'enseignement scientifique dans la constitution d'une posture d'élève.

Grâce à lui, les élèves identifient :

- la nécessité de la recherche collective en vue de l'objectivité,
- la nécessité de la coopération et de l'étayage mutuel en vue de produire des savoirs sur le monde,
- l'importance de renoncer à ses représentations privées pour les soumettre à la discussion publique,
- l'importance de l'école pour accéder à des connaissances essentielles qu'on ne peut se procurer individuellement.

Du point de vue méthodologique, l'enseignement des sciences leur permet de :

- construire collectivement des outils intellectuels utilisables individuellement (critique de l'expérience immédiate, émission d'hypothèses, vérification expérimentale, conceptualisation), pour accéder à l'autonomie.
- rendre signifiantes les autres activités scolaires en les finalisant dans des projets de recherches et d'action (rôle de l'écrit, établir des liens entre les disciplines).

Un enseignement des sciences au cycle 2, organisé selon les préconisations officielles, permet d'associer apprentissages et réussite. S'appuyant du point de vue pédagogique sur la programmation de séquences, et non d'activités décousues, il garantit que les élèves s'approprient le temps scolaire de manière dynamique, en anticipant des actions et des résultats, au moyen d'une rétrospection vers les activités passées permises par des traces écrites. Loin de surajouter à des difficultés déjà vécues par certains élèves, il ouvre au contraire l'accès à une véritable pédagogie de la réussite.

# Livrets : littérature cycle 3

## lire et écrire au cycle 3

### 1 – Favoriser le dialogue au sein du groupe classe

- **Favoriser le dialogue entre l'élève et l'enseignant** pour synthétiser, veiller à l'intonation, faciliter la compréhension ;
- **Instaurer une alternance entre lecture et discussion collective** pour construire la compréhension de textes longs et complexes ;
- **Solliciter les élèves pour qu'ils reformulent** ce qui vient d'être lu et/ou **qu'ils imaginent la suite ou des suites possibles** ;
- **Tout oubli ou toute erreur doit être repris** grâce à une discussion collective ;
- **Utiliser toutes les ressources de la langue** pour déplacer la signification la plus courante des mots, créer des images, utiliser des symboles ;
- **Favoriser les échanges de points de vue au sein du groupe pour mieux comprendre ce qui résiste** à une interprétation immédiate ;
- **Organiser des séances de présentations des lectures réalisées** favorisent la cohésion du groupe ;

Voir Fiche : Concevoir le groupe classe comme un groupe social

### 2 – Faciliter la compréhension

- **Lire les illustrations (images) influe sur le sens du texte, donc la compréhension**, et participe au travail d'élaboration de la signification ;
- **L'enseignant doit savoir repérer si**, en cas de non compréhension, **c'est la langue écrite qui fait obstacle ou les représentations mentales qui font défaut** pour y remédier ;
- **Le maître doit susciter l'invention mais refuser ce qui ne peut convenir**, en amenant les élèves à prendre conscience des contradictions ;
- **Veiller à ce que le sens se construise dans la relation entre le texte, le lecteur et l'expérience sociale et culturelle du lecteur** ;
- **La lecture d'œuvres littéraires permet de conduire l'élève à s'ouvrir à d'autres univers** que le sien, mais elle crée aussi les conditions efficaces d'une transition vers ceux-ci ;
- **La mise en mémoire des textes** et/ou des œuvres mises en réseau, **permet à l'élève de mémoriser** pour se construire une culture littéraire ;
- **Le recours aux lectures d'œuvres permet de nourrir l'effort d'écriture** et réciproquement : tout écrit s'appuie sur le réseau des lectures antérieures ;
- **Le choix de lectures personnelles permet à l'enseignant d'établir une relation d'accompagnement plus privilégiée** avec les élèves les plus en difficulté.
- **La mise en voix des textes** : après avoir compris et interprété, lire à haute voix, dicter, écouter, réécouter, mettre en scène, enregistrer... **permet de construire des démarches de lecture différentes** ;

# Livret : mathématiques Cycle 2



## 1 - Créer les conditions d'une réelle activité intellectuelle

- Privilégier un tâtonnement progressivement organisé, sans formalisme prématuré (recours au dessin et au langage ordinaire)
- Mettre en parallèle questionnement et manipulation.
- Proposer de véritables problèmes de recherche en acceptant les “ solutions personnelles ”
- **Tenir compte des possibilités des élèves avant d'organiser l'enseignement de la “ solution experte ” appropriée.**

## 2 - Etre attentif au “ parler, lire et écrire ” en mathématiques

- Présenter souvent les problèmes à l'oral
- Faire formuler les résultats et expliciter les démarches à l'oral.
- Faire confronter les résultats et les démarches en organisant des moments de débat.
- Choisir avec soin des formulations qui favorisent la compréhension
- Construire des écrits de référence, mémoire du travail effectué.

## 3 - Proposer des formes de travail qui tiennent compte de la diversité des élèves.

- Evaluer l'état des connaissances et identifier les conceptions des élèves pour réguler le processus d'enseignement
- Différencier le travail des élèves en :
  - permettant qu'une même tâche soit traitée par des démarches différentes.
  - variant les supports utilisés ou les outils mis à disposition des élèves.
- Mettre en place des dispositifs d'aides personnalisées :
  - en évitant que l'écrit devienne une difficulté supplémentaire.
  - en identifiant les objectifs prioritaires indispensables à la suite des apprentissages.
  - en maintenant l'équilibre entre compréhension des notions et entraînement sur des tâches techniques.

# Elèves en difficulté

## Comprendre

En amont de tout dispositif d'aide spécifique, voire de prise en charge spécialisée, il convient de s'attacher à apporter des éléments de compréhension autour de la question suivante :

### A quel moment (et/ou à quels moments), un enseignant déclare-t-il un élève en difficulté ?

Il s'agit d'investir le champ du premier niveau de réponses, celui de la classe.

Les premiers éléments entrant dans ce champ d'investigation pourraient se définir dans une double démarche :

- Individuelle : il s'agit d'aider l'enseignant à définir un premier diagnostic ;
- Collective : il s'agit de faciliter l'entrée dans un processus d'accompagnement, de formation, qui permettrait de définir en équipe les observables pertinents au regard de la situation d'enseignement.

La réflexion sur les observables (les faits, les indicateurs...) semble centrale afin de pouvoir justifier une telle déclaration vis à vis d'un élève. Sans entrer dans la définition d'outils plus ou moins opérationnels autour d'indicateurs souvent bien identifiés par les équipes enseignantes (Cycle 1 : domaines de l'hygiène, du comportement et du langage ; Cycles 2 et 3 : domaine des résultats aux évaluations à caractère normatif, champs de la maîtrise de la langue, notamment langage et écriture ; comportement vis à vis de la tâche scolaire, ... ), il s'agit de :

- rappeler quelques préalables fondamentaux qui aideraient à construire, à l'échelon premier que constitue la classe, une posture commune vis à vis de cette question ;
- proposer quelques éléments pour s'inscrire dans la double démarche évoquée précédemment.



# Repérage et analyse de la difficulté scolaire

## Les préalables

- Les aides aux élèves en difficultés sont “l'affaire de tous” et non pas des seuls personnels du réseau d'aides.
- Ne pas céder trop vite à la tentation de la catégorisation et de l'étiquetage. Il s'agit d'admettre que la difficulté scolaire se doit d'être questionnée d'un point de vue “interactif” dans un temps premier, qui précédera donc le questionnement plus individuel. En d'autres termes, la situation scolaire, complexe, multifactorielle ou multidimensionnelle, offre un éventail de perspectives de réponses possibles qu'il convient d'épuiser.
- Il est important d'interroger dans un premier temps la “modifiabilité” de la situation d'apprentissage (la diversité des réponses pédagogiques, à l'échelle de la classe ou à celle du cycle).
- Il est tout aussi important de repérer, de prendre conscience, des écarts éventuels, pas tant du point de vue de la “norme”, que de celui des attentes magistrales définies par les objectifs d'apprentissage fixés explicitement par celui-ci.
- Le recueil d'observables, de faits, vise à établir un faisceau de convergences susceptibles de favoriser la problématisation de la situation de difficulté de l'élève.
- Ces observations doivent prendre en compte le facteur “temps”. Une période de cinq à six semaines est sans doute nécessaire.
- Ces observations constituent la base d'une réflexion en équipe sur ces problèmes. La pluralité des regards sur ceux-ci est une garantie d'équité. La capacité de repérer les difficultés, de les analyser avant qu'elles aient cristallisé en échec et de leur opposer une gamme de solutions adaptées, ne saurait relever de l'exclusive responsabilité d'une équipe spécialisée intervenant sur commande. L'efficacité ne peut résulter que de l'action concertée d'une équipe qui croise ses compétences et confronte ses points de vue.
- Par delà la situation d'apprentissage proposée par l'enseignant, ses pratiques évaluatives (le statut de l'élève, la responsabilisation de celui-ci dans ses apprentissages, la place accordée à l'erreur, ...) doivent être questionnées.
- Nous pouvons convenir que les observables doivent également mettre en évidence les compétences acquises. Ne pas se situer dans une approche positive des acquisitions ne permet pas la construction de réponse adaptée. En d'autres termes, définir les difficultés est indissociable de la définition des compétences.

## Définir des observables

Il s'agit de décrire la difficulté en tant que fait constaté [S'en tenir exclusivement au(x) fait(s), à une description si possible chronologique (où ? quand ? comment ?)] dans le cadre de cette démarche double : premier diagnostic de l'enseignant et réflexion collective, notamment autour des observables.

Ce premier diagnostic peut être envisagé en deux étapes :

1. Une première approche (description) de la situation :
2. Une perception plus affinée, notamment du contexte de la situation, qui interrogera la “modifiabilité” de celle-ci.

### 1. Vers une première description de la situation :

- Qu'est-ce qui vous interroge chez cet élève ?
- Qu'est-ce qui vous pose problème ?
- A votre avis, de quelle(s) difficulté(s) s'agit-il ?
- Quelles sont les compétences de cet élève ?
- On peut éventuellement évoquer les premières réponses de(s) l'enseignant(s) à la «difficulté».



## 2. Pour une analyse affinée :

Configuration de la difficulté

La trame proposée pour le repérage et l'analyse de la difficulté d'un élève vise à dessiner une configuration de la difficulté qui se propose de prendre en compte des éléments observables<sup>1</sup> environnementaux et contextuels (situation d'apprentissage, modes d'évaluation, etc.).

Cette difficulté apparaît-elle

Le matin		Préciser le(s) moment(s) exact(s)		L'après-midi		Préciser le(s) moment(s) exact(s)	
----------	--	-----------------------------------	--	--------------	--	-----------------------------------	--

Où se manifeste la difficulté ?

Salle de classe habituelle		BCD		Cantine	
Cour de récréation		Gymnase		Autres (préciser)	

L'enfant est-il placé dans une **situation menaçante** pour lui à ce moment précis<sup>2</sup> ?

- Prise en compte du contexte social et familial (P. PERRENOUD, 2000).

L'enfant est-il "en condition d'apprendre" lorsqu'il arrive à l'école ? L'équipe pédagogique est-elle en mesure de permettre à l'élève de suspendre ses craintes, ses angoisses, ses peurs (mesures de "l'ordre de la relation, du climat, de la parole et du non verbal", "offrir un lieu de parole ou de ressourcement aux élèves") ?

- L'enfant a-t-il peur **À** l'école ? (P. PERRENOUD, 2000).

Quelle est La LOI en vigueur à l'école ? Quelles sont ses modalités d'application ?

Dans l'école ?

Dans la classe ?

Les règlements sont-ils connus, appliqués, cohérents ou incohérents ?

Dans l'école ?

Dans la classe ?

Identifier les lieux et les moments de tensions possibles et les lieux et les moments de régulation possible : y a-t-il des "conseils d'enfants", des "débats", des "petits parlements", etc... ?

- L'enfant a-t-il peur **DE** l'école ? (P. PERRENOUD, 2000).

Il s'agit de recueillir des faits, des observations, qui permettraient d'accréditer les réponses aux questions suivantes :

Craint-il "la réaction de ses parents aux évaluations et commentaires de l'école" ?

Se sent-il "menacé de ne pas savoir, de ne pas se souvenir, de mal faire, etc..." ? "A-t-il une peur pathologique de l'erreur" ?

Se sent-il "menacé par les attentes des enseignants, les tâches, les conditions de travail" ?

<sup>1</sup> POSTIC M. et de KETELE J.M., **Observer des situations éducatives**, Paris, PUF, 1994

<sup>2</sup> D'après P. PERRENOUD, *Les cycles d'apprentissage, une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Presses de l'Université du Québec. 2000.



### Analyse de la situation d'apprentissage

L'observation repose sur des indicateurs " observables par tous " qui nécessitent au préalable l'élaboration de définitions partagées.

Objectif(s) pédagogique(s) présenté(s) aux élèves :			
Début de l'activité	Activité en cours	Évaluation de l'activité	Autre (préciser)
Activité disciplinaire	Activité interdisciplinaire	Activité méthodologique	Autre (préciser)

Types de situations mises en place  
(Si plusieurs types, ordonnez 1,2 3)

Situation de transmission	Situation de recherche sous guidance, pas à pas	Situation (ouverte), production	
Situation d'explicitation	Situation de création	Situation de construction de problème	
Situation de transfert	Situation de résolution de problème	Autre (préciser)	

Analyse de la consigne

Consigne orale

et/ou

consigne écrite

(Transcrire le plus exactement possible l'énoncé de la consigne.)

Consigne exacte :



### Cadrage de la tâche

Le cadrage du champ disciplinaire est-il réalisé ?		Les «attendus scolaires» sont-ils précisés en termes formels ?	
La tâche est-elle resituée (ce qui s'est passé avant, ce qui se passera après) ?		Les objectifs de la tâche sont-ils identifiés, classés, hiérarchisés ?	
La consigne est-elle énoncée sans commentaires ?		Les conditions ou contraintes d'obtention sont-elles précisées ? Les démarches intellectuelles à suivre sont-elles indiquées ?	
L'action est-elle ordonnée dans l'espace et dans le temps ?		Les critères de réussite (de la tâche) sont-ils donnés ?	
Des accessoires, des moyens audio-visuels, des supports diversifiés, sont-ils utilisés pour préciser la tâche ?		Autre(s) remarque(s)	

### Mise en activité des élèves

#### Dispositif prescrit

(Si plusieurs types, ordonnez 1,2,3)

Travail individuel		Groupe de hasard (proximité spatiale)		Groupe de besoins		Groupe de communication	
Travail par deux		Groupe de projet		Groupe permanent		Autre (préciser)	

### Matériel dont disposent les élèves pour réaliser la tâche.

Papier-crayon		Dictionnaires		Ordinateur		Fiche(s) technique(s)	
Manuels (préciser)		Revue, documents (préciser)		Accessoires (préciser)		Autres (préciser)	

### Évaluation

On considérera comme relevant de l'évaluation toute remarque à propos d'une réponse donnée par l'élève, à propos du travail réalisé ou à propos du comportement.

Les jugements seront considérés comme relevant de l'évaluation sommative.

Le recueil prendra en compte la linéarité du processus et sera complété par un relevé qualitatif d'éléments significatifs.



À quel moment l'évaluation intervient-elle ? ( Au début de l'activité ou de la tâche – Au cours de la réalisation de la tâche – À la fin de la tâche ?)

L'évaluation est-elle énoncée sur un mode formatif (EF) ou un mode sommatif (ES) ?

Sans commentaire (SC)

Avec commentaire (AC)

Avec commentaire projectif (sous forme contractuelle) (ACP)

Évaluation négative - Affectivité négative (E<sup>-</sup> A<sup>-</sup>)

Évaluation négative - Affectivité positive (E<sup>-</sup> A<sup>+</sup>)

Évaluation positive - Affectivité négative (E<sup>+</sup> A<sup>-</sup>)

Évaluation positive - Affectivité positive (E<sup>+</sup> A<sup>+</sup>)

Moment de l'évaluation	Objet de l'évaluation : Travail : T Comportement C	Mode d'évaluation Oral : O Écrit : E	Évaluation faite : - À la demande de l'élève : EL - À l'initiative du maître : M	Tonalité et valence : E <sup>-</sup> A <sup>-</sup> ou E <sup>+</sup> A <sup>+</sup> ou E <sup>-</sup> A <sup>+</sup> ou E <sup>+</sup> A <sup>-</sup>

Quel est le degré de visibilité de l'évaluation<sup>3</sup> ?

Discrète (Situation duelle)		Situation intermédiaire		Publique (Connue de tous)
--------------------------------	--	-------------------------	--	------------------------------

Remarques

1) Les réponses envisagées réclament une identification des points d'appui chez l'élève (Ce sont les éléments positifs, les " talents " de chaque élève) et un repérage des éléments modifiables de la situation pédagogique (Ces éléments seront à hiérarchiser). Les objectifs de travail et les modalités d'aide mises en place gagneront à être soumis à des réajustements.

2) Si les difficultés perdurent, les observations seront utilement complétées par un moment d'entretien AVEC l'enfant dans un souci de COMPRÉHENSION de la difficulté.

Cet entretien nécessite d'être conduit dans des conditions non menaçantes pour l'enfant. Il s'inscrit dans une relation d'aide et est à visée éducative et cognitive. Dans ce dernier cas, on pourra se référer à l'entretien clinique de J.PIAGET, l'entretien d'explicitation de P. VERMERSCH<sup>4</sup>, l'entretien compréhensif de KAUFMANN<sup>5</sup>, l'entretien cognitif de M. PERRAUDEAU<sup>6</sup> par exemple.

3) À l'issue de ces tentatives, l'enseignant peut solliciter le RASED pour une aide à l'analyse des observables en équipe.

\*\*Des guides pour l'observation et les entretiens individuels existent également ou sont à construire, que ce soit sur le projet d'apprentissage de l'élève, sur son projet de lecteur ou sur sa perception des difficultés. Les enseignants pourront y recourir seuls ou aidés d'un autre enseignant du cycle, d'un CPC ou d'un enseignant du RASED. scolaire. Presses de l'Université du Québec. 2000.

<sup>3</sup> MONTEIL J.M. et HUGUET P., Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ? Grenoble, PUG, 2002.

<sup>4</sup> VERMERSCH P., L'entretien d'explicitation, Paris, ESF, 2003.

<sup>5</sup> KAUFMANN J.C., L'entretien compréhensif. Paris, Nathan Université.

<sup>6</sup> PERRAUDEAU M., Echanger pour apprendre : l'entretien critique, Paris, Armand Colin-Bordas, 1998



## **Elèves en difficulté**

Agir

### **Agir collectivement...**

C'est penser en termes de prévention, dans une logique de réseau où chaque partenaire est un acteur à part entière.

Elèves, parents et enseignants forment la trame de ce réseau complexe.

Il est dès lors fondamental de reconnaître pour chacun d'eux, une place et un statut qui fondent la légitimité des échanges et des communications centrés sur le suivi de la difficulté scolaire.

Notre institution garantit des moyens qui, lorsqu'ils sont inscrits dans une logique de cohérence et de continuité, favorisent la prévention et la prise en compte de ces difficultés.

Les fiches qui suivent en sont des illustrations concrètes. Elles sont avant tout proposées dans une démarche qui situe la communication au centre de cette problématique.

# Aide aux élèves en difficulté

## Un cadre pour la parole

En préalable : L'aide aux élèves en difficulté s'inscrit dans une réflexion d'équipe qui répond à la recherche permanente de cohérence et de continuité dans les démarches pédagogiques des maîtres. Ce principe répond à la nécessité de garantir la prévention des difficultés à travers un projet d'école qui en définit les priorités pour trois ans. Il est donc indispensable que les temps de concertation définis au plan institutionnel garantissent la formulation et la confrontation des idées dans une perspective d'analyse et de mise en œuvre des actions pédagogiques envisagées.

### 1 - Finalités, intentions

Etablir, de manière explicite, des règles et des principes qui régissent le fonctionnement de la communication au sein de l'équipe. Garantir la parole de chacun pour garantir le sens et l'efficacité des temps de concertation institutionnels. Construire, progressivement, la professionnalité de l'équipe.

### 2 - Modalités

Le directeur (ou tout collègue désigné comme animateur du groupe) explicite l'ensemble des principes et des règles qui ont pour objectif de faciliter la prise de parole et les échanges au sein du groupe. Ces principes forment un cadre pour la parole. Ce cadre sera systématiquement rappelé. On retiendra, pour exemple, les principes suivants :

- Les règles initiales du débat sont connues et intégrées par tous (respecter l'ordre du jour, demander la parole, écouter celui qui s'exprime, éviter de se couper la parole, etc.)
- Toute parole (qui s'inscrit dans l'ordre du jour) est recevable, il n'existe pas de hiérarchie des points de vue, pas de question "idiote", d'avis accessoire ou secondaire.
- L'expression des points de vue s'inscrit dans le respect des personnes (distinguer les conflits liés aux personnes et ceux qui opposent des idées) et des règles élémentaires de la politesse (correction du langage, écoute et respect de celui qui parle).

### 3 - Mise en œuvre

- Les réunions font l'objet d'une programmation préalable : la durée et l'ordre du jour en sont communiqués et doivent être respectés (on ne se situe pas dans un cadre convivial)
- Ces concertations prennent appui sur une répartition des rôles ; nécessaire à leur tenue, à savoir : animation et secrétariat (ces rôles ne sont pas attribués une fois pour toutes)

---

#### Références Bibliographiques :

LEBEL PIERRE, *L'Animation des réunions*, Ed. de l'Organisation, 1983.

WATZLAWICK Paul, *Le langage du changement*, Editions du Seuil, 1980.

WATZLAWICK, BEAVIN, JACKSON, *Une logique de la communication*, Editions du Seuil, 1972.

# Les instances de la parole du pourquoi ?...

## 1 - Finalité

Prévenir les difficultés des élèves concerne tous les enseignants et la première aide relève de la classe. Cependant, partager la responsabilité du parcours des élèves, en particulier celui des élèves en difficulté, vise à mieux les aider collectivement et assurer une continuité éducative et pédagogique.

## 2 - L'évocation collective de la situation des élèves en difficulté

- S'informer mutuellement et régulièrement sur les résultats et les apprentissages de l'ensemble des élèves du cycle permet à chacun des enseignants de se sentir concerné et impliqué.

- Partager l'histoire scolaire de l'élève : l'échange permet de mettre de la distance, de ne pas assumer seul la responsabilité des choix d'actions (aides internes et externes à la classe) ; la prise en charge collégiale évite d' " en faire une affaire personnelle ". Un élève en difficulté peut être un ancien élève, un élève actuel ou un futur élève : apporter des éléments de connaissance, ou en recueillir, permet une compréhension et un autre regard sur l'élève.

- Mieux anticiper la prise en compte de la difficulté, mettre en place des projets personnalisés adaptés grâce au suivi systématique des élèves en difficulté en Conseil de cycle, ce qui apporte une bonne connaissance des élèves du cycle, pas uniquement de ceux de sa classe.

- Etablir des fiches de projets individualisés d'accompagnement pour la liaison entre les classes, pour quelques élèves, constituant ainsi des outils de la nécessaire continuité pédagogique. Le projet individualisé d'aide et d'accompagnement pour la liaison entre les classes s'appuie sur les principales acquisitions réalisées, les motivations et centre d'intérêt de l'élève. Il décrit la nature des difficultés rencontrées et définit les objectifs de l'aide. Les apprentissages prioritairement attendus sont précisés ainsi que les aides et ressources mobilisées pour le projet. Il établit un contrat engageant l'élève, l'ancien et le nouvel enseignant, les parents ...

- Rechercher (selon la nature des difficultés et les besoins recensés) des réponses au sein de la classe ou en dehors, avec des aides spécialisées et d'autres ressources. Les décisions, propositions et actions sont réalisées et évaluées en équipe lors des concertations.

- Evoquer des réussites ou des difficultés pour la mise en place de moments de soutien, de tutorats au sein de sa classe permet de confronter et enrichir les pratiques individuelles.

- Désigner un autre enseignant servant de référent pour un élève en difficulté comportementale constitue une action de responsabilité partagée.

- Elaborer en commun des situations d'aide pour certains élèves en difficulté, mettre en place des échanges de service, des décloisonnements permettant une prise en charge différenciée de groupes d'apprentissage constituent des activités essentielles en équipe de maîtres.

- Définir des objectifs intermédiaires, des degrés d'acquisition selon les compétences de fin de cycle implique de réfléchir aux rythmes différents des élèves, à leurs erreurs, à leurs difficultés.

- Faire des choix dans la gestion du volume horaire dévolu aux concertations : le suivi du parcours de l'ensemble des élèves et particulièrement des élèves en difficulté, lourd en temps, doit demeurer central.

- Associer systématiquement les membres du RASED aux Conseils de cycle : leur aide peut porter sur l'analyse des situations individuelles, mais également sur celles de groupes classes (domaines d'apprentissage, projets...). Si les réponses ne sont pas immédiates en terme de prise en charge, le regard porté sur l'élève, resitué dans la dynamique du groupe classe, est un apport complémentaire et essentiel.

- Prendre appui, lors de la relation avec la famille de l'élève en difficulté, sur des analyses, des réflexions élaborées collectivement : une proposition ou décision est énoncée au nom du Conseil des maîtres du cycle.



# Les instances de la parole ... au comment ?

Textes de référence : Loi d'orientation 89-486 du 10-07-89 ; décret 90-788 du 06-09-1990 ; arrêté du 15-01-91

## 1 - Modalités

Rappel des règles de ventilation des 36 heures de concertation

- Animations pédagogiques : 12 h
- Conseils d'École : 6 h
- Travail en équipe, concertations : 18 h

“ Les 18 heures de travaux en équipe sont consacrées à des activités nouvelles au sein des conseils des maîtres de l'école et des conseils des maîtres de cycle en vue de la mise en oeuvre des cycles pluriannuels : examen de la situation scolaire des élèves dans le cycle, de la progression de leurs acquis, des difficultés éventuellement rencontrées et des mesures visant à y remédier, élaboration et évaluation des projets pédagogiques de cycle et d'école. ” Circulaire du 15 janvier 1991

## 2 - Les conseils de cycle : quelques questions à traiter qui relèvent directement de l'aide aux élèves en difficulté

- Parcours des élèves : admission au cycle suivant, allongement, réduction.
- Point régulier sur les interventions et demandes d'aide au RASED.
- Concertations systématiques avec les membres des RASED : définition, ajustement du projet global de fonctionnement dans l'école et le cycle.
- Préparation des équipes éducatives, des saisines de la CCPE, les élèves en intégration.
- Analyse des évaluations GS-CP, CE2 (action sur les apprentissages, du point de vue collectif (axes prioritaires) et individuel (aide personnalisée) et 6<sup>ème</sup> (rétroaction et axes prioritaires).
- Mise au point des PPAP, des projets d'aide individualisée.
- Evaluations de fin et début d'année, leur articulation au sein du cycle.
- Place des élèves en difficulté dans le cadre des liaisons inter-cycles, maternelle-élémentaire, école-collège.
- Conception du livret scolaire.
- Définition des modalités d'information des parents sur les acquisitions de leur enfant.
- Elaboration de programmations par domaine ou discipline.
- Mutualisation d'outils d'évaluation.

...

Il est particulièrement important que les membres du RASED soient associés systématiquement à ces travaux.

## 3 - Les conseils des maîtres : quelques questions à traiter qui relèvent directement de l'aide aux élèves en difficulté

- Mise en œuvre et le suivi du projet d'école, les modalités de prise en charge collective des élèves en difficulté ; réflexion sur les outils, les actions à mettre en œuvre.
- Evaluations nationales : organisation, analyse, prise en compte dans le projet d'école et les apprentissages des élèves, PPAP...
- Programmes : les répartitions et progressions inter-cycles ; prise en compte des élèves en difficulté dans ces progressions
- Livrets scolaires : harmonisation des évaluations et des modalités de la communication aux familles, implication de l'élève.
- Constitution des classes : critères, passerelles et cours multiples, les projets personnalisés...

...

Il est très souhaitable d'impliquer les membres du RASED dans le volet du projet d'école concernant les élèves en difficulté (élaboration, régulation, évaluation).

Références Bibliographiques :

“ Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire”, Philippe Perrenoud - Presses de l'Université du Québec, 2002.

“ Travailler par cycles en français”, Chantal Mettoudi, Alain Yaïche - Hachette Éducation, 2003.

“ Travailler par cycles en mathématiques”, Chantal Mettoudi, Alain Yaïche - Hachette Éducation 2003.

# Premières scolarisations



Réf : BOEN hors série du 14 février 2002 BOEN n°27 du 29 juillet 1993 Décret N°90-788 du 06/09/1990  
"Pour une scolarisation réussie des tout-petits" Doc. accomp. des programmes CNDP. Juillet 2003

## 1 - Finalités

- Anticiper et accompagner les nécessaires premières ruptures pour passer progressivement du statut d'enfant à élève en école maternelle.
- Accueillir l'enfant et sa famille pour penser l'entrée à l'école comme une promotion et non un abandon.

## 2 - Modalités

- Mettre en oeuvre des projets d'accueil des enfants de 2 et 3 ans, en partenariat avec l'ensemble des acteurs de l'école maternelle et les structures petite enfance et professionnels de santé.
- Aménager des transitions entre l'école et la famille, au travers d'actions passerelles ou temps vécus progressivement dans l'école avant les premières rentrées définitives.
- Prévoir des rentrées échelonnées, décalées, permettant une réelle individualisation et l'implication des familles pour le premier accueil à l'école.
- Prendre en compte la spécificité des tout-petits et leurs besoins particuliers dans la nécessaire réflexion sur l'aménagement des espaces et différents temps de vie de l'école.
- Installer une relation sécurisante, stable et des repères pour faciliter le processus de séparation – individuation.
- Organiser le groupe de manière à favoriser une entrée dans les apprentissages en douceur, permettant à chacun de trouver des activités correspondant à ses intérêts du moment.
- Penser l'école comme un lieu qui aura du sens pour l'enfant si les difficultés qu'il y rencontre sont vécues par lui comme des obstacles à dépasser et s'il y a continuité structurée entre son apprentissage à l'école et hors de l'école.
- Créer des situations stimulantes grâce à un milieu riche et adapté aux plus jeunes.
- Penser l'évolution de l'enfant sur un cycle et consacrer du temps pour les expérimentations et les apprentissages par l'exploration.
- Penser les temps où l'enfant joue comme des moments nécessaires à son développement.
- Collecter les traces de réussites et orienter le regard des familles vers ce qui est pertinent.

Les projets, quelles que soient leurs particularités, auront pour objectifs de :

- Préparer les petits à l'entrée à l'école en favorisant en particulier l'intégration de ceux qui n'ont pas connu d'autres lieux de socialisation que la famille. Faire en sorte d'éviter que l'école soit le premier lieu de séparation d'avec la famille.
- Améliorer la communication avec les familles (en aidant l'enfant à devenir élève, on va aussi aider le parent à devenir parent d'élève).
- Contribuer à établir une alliance éducative entre parents, enseignants, Atsem et autres professionnels de la petite enfance.

---

### Références Bibliographiques :

L. Lurçat, "Le temps d'appivoiser l'école" coll. Fondation de France.

D. Dalloz, "Où commence la violence ? pour une prévention chez le tout petit"

## 1 - Finalités

Assurer cohérence et continuité lors du passage de l'école maternelle à l'école élémentaire

## 2 - Modalités

### En G.S.

- Faire prendre conscience progressivement aux élèves de leurs acquis, de leurs savoirs, de leurs compétences ; les aider à comprendre qu'ils sont à l'école pour apprendre.
- Donner une importance toute particulière à la lecture/écriture (analyse de l'oral ; observations sur la segmentation de l'écrit, manipulations diverses ; initiation à la production de textes avec l'aide de l'adulte).
- Privilégier l'apprentissage et la maîtrise de l'écriture cursive.
- Mettre en place une réelle différenciation pédagogique, en particulier lors du travail en ateliers, avec des tâches significatives qui évitent les activités occupationnelles du type découper, coller, colorier, quand cela n'est pas indispensable.
- Travailler de plus en plus souvent collectivement (langage, production de textes, recherches sur les nombres...) afin que les élèves soient progressivement confrontés au grand groupe, y prennent la parole.
- Enrichir la palette des activités proposées à l'accueil (évolution par rapport à la MS) et en réduire progressivement la durée pour augmenter la part réservée aux activités structurées.
- Habituer les élèves à travailler sur les cahiers.
- Informer régulièrement les parents sur l'importance des apprentissages mis en place de façon à les valoriser (prêt de livres, communication des écrits et travaux faits en classe, cahier de vie, etc...).

### EN C.P.

- S'appuyer sur les savoirs acquis en G.S dans les différents domaines d'activité : lexique, écriture, connaissance du nombre, espace / temps / vivant / matière,...
- Prolonger, selon le contexte, l'utilisation de méthodes qui étaient celles de la maternelle: travail en groupes, place importante donnée au langage, mise en place de projets transdisciplinaires, fréquentation assidue de la littérature de jeunesse avec l'aide de l'adulte, dictée à l'adulte...
- Réserver, dans la classe, un coin de regroupement pour des activités collectives (présentation de livres, langage, découvertes dans différents domaines,...)
- Faire varier l'organisation de la classe : rangées, regroupements de tables, disposition en U, selon l'intérêt que cela présente pour les activités mises en place.
- Vérifier les acquis des élèves en s'appuyant, si besoin est, sur les batteries d'items mis à disposition par la DPD\* et en tenir compte pour élaborer des programmations qui tiennent compte des priorités dégagées, tant collectivement qu'individuellement.
- Multiplier les occasions de rencontres avec les familles (qui ne viennent plus, comme en maternelle, chercher les enfants en classe) : réunion de début d'année, réunions thématiques, sollicitation pour des rencontres individuelles, participation aux activités de la classe (sorties, portes ouvertes, etc...). Communication régulière des travaux des élèves.

### La liaison au sein du cycle 2

- Donner une place significative, dans les conseils de cycle aux échanges entre professionnels des 2 premiers niveaux (G.S. et C.P.).
- Choisir (voire adapter) des items permettant d'évaluer les compétences acquises (tant en fin de G.S. qu'en début de C.P.) et analyser ensemble les productions des élèves.
- Elaborer ensemble des référentiels dans le plus grand nombre possible de domaines. Se transmettre, depuis la G.S., les travaux effectués l'année passée (voire des supports) ; depuis le C.P., les informations concernant le vécu scolaire des élèves (les réussites, les difficultés, les surprises).
- Informer conjointement les parents des élèves sur le passage au C.P. (programme, mode de fonctionnement, éléments de continuité, aspects spécifiques), au cours de la dernière année de maternelle.
- Mettre en place des passerelles entre les deux niveaux : projets communs, lecture par les C.P., défis, sorties, ...

Direction de la Programmation et du Développement. <http://www.education.gouv.fr.banquoutils> (nom d'utilisateur - outils; mot de passe - dpd.)

# Relation école/familles

## Pourquoi ?

Références :

BO n° 14 du 03/04/03 concernant la circulaire de rentrée (chapitre IV : mieux responsabiliser les élèves et mieux associer les parents pour une vie scolaire et périscolaire de qualité)

BO n° 34 du 17/09/98 concernant la semaine des parents à l'école

Documents d'accompagnement des programmes : Pour une scolarisation réussie des tout-petits, CNDP, juillet 2003.

Règlement départemental des écoles élémentaires et maternelles publiques concernant les autres modes de concertation entre familles et enseignant (chapitre 6.3)

### Finalités, intentions

Pour prévenir ou remédier aux difficultés de l'élève, il est nécessaire de rechercher l'adhésion des familles afin de bâtir des solutions efficaces. La relation école-familles doit permettre aux acteurs de :

pour les parents :

- connaître des méthodes de travail différentes de celles qu'ils ont vécues
- trouver une cohérence entre le travail à l'école et à la maison
- avoir une meilleure compréhension du fonctionnement de l'école
- se sentir respecté
- être en confiance
- avoir la possibilité de communiquer
- tenir un discours cohérent en direction de l'enfant
- comprendre la cohérence entre le travail à l'école et à la maison
- assurer le suivi scolaire régulier de leur enfant

pour l'enseignant et l'équipe pédagogique :

- donner sens à l'institution à laquelle est confié l'enfant
- montrer, expliquer l'école
- positiver le regard des parents sur l'école
- être reconnu comme professionnel
- faire participer les parents comme co-éducateurs
- mieux connaître l'environnement de l'enfant (familial, profession des parents, conditions de vie, fratrie...)
- communiquer pour assurer un bon suivi scolaire de l'élève
- créer un dialogue positif afin de prévenir ou désamorcer les conflits
- tenir un discours cohérent en direction de l'élève
- créer un consensus autour de l'élève

pour l'élève:

- prendre conscience du lien école-maison (sans en être lui-même le vecteur)
- ressentir un climat sécurisant (relations parents / enseignant)
- sentir que ses parents adhèrent au projet des enseignants
- se sentir respecté
- être en confiance
- être valorisé

---

Références Bibliographiques :

PERRENOUD Philippe, "Métier d'élève et sens du travail scolaire" ESF 1994

"Ecole et familles : quel partenariat" Les cahiers pédagogiques n° 339

DUCO M-C, "Papa, maman l'école et moi" Fleurus

Guide de l'accompagnement à la scolarité disponible à l'adresse suivante :

[www.education.gouv.fr/cel/imagesetdoc/Guide.pdf](http://www.education.gouv.fr/cel/imagesetdoc/Guide.pdf)

# Relation école/familles

## Comment ?

Références :

- BO n° 34 du 17/09/98 concernant la semaine des parents à l'école
- BO n° 14 du 03/04/03 concernant la circulaire de rentrée (chapitre IV : mieux responsabiliser les élèves et mieux associer les parents pour une vie scolaire et périscolaire de qualité)
- Règlement départemental des écoles élémentaires et maternelles publiques concernant les autres modes de concertation entre familles et enseignant (chapitre 6.3)
- Documents d'accompagnement des programmes : Pour une scolarisation réussie des tout-petits, CNDP, juillet 2003

### Modalités

Le temps des familles à l'école doit s'organiser à partir de situations, d'outils et de lieux qui situent l'élève au centre des échanges qui s'établissent entre tous les adultes chargés de son éducation et de ses apprentissages.

des situations :

Institutionnelles	Triangulaires	Fédératrices
Inscriptions	Visite de l'école	Coin écoute parents
Réunion de classe	Accueil du matin en classe	Comité de lecture
Conseil d'école	Matinée de classe	Ouverture BCD (matin et soir)
Communication des évaluations	Entretien individualisé	Porte ouverte à thème
Equipe éducative	Actions passerelles	Animation atelier
	Classe passerelle	Accompagnement sorties
	" Cartable ouvert "	

des outils :

- livrets scolaire et d'évaluation
- plaquette de communication
- cahier de vie (tous cycles)
- carnet de lecteur (tous cycles)
- prêt de livres
- cassettes audio des chants et comptines de la classe
- abonnement à un magazine à domicile

des lieux :

- le préau ou la cour pendant les sorties
- la classe
- la BCD
- le bureau du directeur
- les lieux passerelles

Références Bibliographiques :

- PERRENOUD Philippe, "Métier d'élève et sens du travail scolaire", ESF 1994  
"Ecole et familles : quel partenariat", Les cahiers pédagogiques n° 339  
DUCO M-C, "Papa, maman, l'école et moi", Fleurus  
LELEU-GALLAND Eve, "Les cahiers, mémoires de vie", CRDP Amiens, 2002.  
"Et si on ouvrait la porte", vidéo du CRDP d'Angers  
"Viens voir", vidéo de l'IUFM de Nantes

# Répertoire d'actions école/collège

Références : Circulaire n° 2000-093 concernant les mesures pour «Le Collège des années 2000»  
Circulaire n° 2004-015 (BO n°6 du 5 février 2004) concernant la préparation de la rentrée 2004

Finalités : donner du sens et permettre une continuité dans les apprentissages entre 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> degré

## 1 - Liaison au niveau du fonctionnement de l'institution

Objectifs :

- L'organisation de la vie scolaire (connaissance des fonctionnements respectifs, du niveau d'exigence en vue d'une recherche de cohérence)
- Les différents «conseils» et leurs fonctions
- Le suivi des élèves à besoins particuliers
- la communication entre les 2 degrés (ex : la transmission du livret scolaire - Comment rendre cet outil opérationnel ?)

## 2 - Liaison au niveau des enseignants

Objectifs :

- Connaissance mutuelle des programmes de CM2 et de 6ème
- Harmonisation des pratiques
- Evaluation

Exemple d'harmonisation des pratiques :

Descriptif de l'action :

- Co-analyse de pratiques, élaboration de séquences par binômes d'enseignants CM2/6<sup>ème</sup>
- Exploitation en classe
- Elaboration d'une grille commune d'observables du travail collectif des élèves
- Observation des élèves en situation de production

Perspective :

A partir des observations effectuées : analyse des séances réalisées avec, comme visée, la prise de distance par rapport à sa pratique, la prise en compte des spécificités du contexte d'exercice, la recherche de cohérence

## 3 - Liaison au niveau des élèves

Types de projet :

- Projet à "quatre mains" : productions réalisées par les 2 niveaux de classe par alternance (correspondances, échanges...)
- Tutorat entre élèves
- Projet à partir d'un thème commun
- Projet partenarial

Exemple de projet sur un thème commun :

Thème : expression dramatique

Objectif : langue orale et écrite

Production : écriture de saynètes en vue de rencontres théâtrales

Bilan : Projet motivant permettant l'implication assidue des élèves dans la rédaction et l'apprentissage de saynètes  
Coopération citoyenne entre écoliers et collégiens

Exemple de projet partenarial :

Thème : projet artistique et culturel «Adopter son patrimoine» avec l'aide de partenaires (Ville, archives municipales, associations locales...)

Objectif : ouverture culturelle pour des élèves de ZEP : découvrir le patrimoine de sa ville

- comprendre d'autres logiques professionnelles
- donner du sens aux apprentissages disciplinaires (langage, histoire/géographie, arts visuels...)

Descriptif :

- Histoire/Géographie : comprendre l'environnement proche
- Activités de langages : études de documents d'archives, productions écrites (reportages, enquêtes...)
- Ateliers de pratiques artistiques : production de plans, maquettes...

Références Bibliographiques :

- Document d'accompagnement des nouveaux programmes : «articulation école/collège»
- Site de l'Académie d'Amiens : tableau récapitulatif des différents objectifs et actions
- Site de l'Académie de Nouméa(ac.Nouméa.nc) : réflexions sur le mode d'exploitation généralement effectué des résultats aux évaluations nationales par S. Justomme - IA-IPR, animatrice de liaison école/collège

# PROGRAMME PERSONNALISE D'AIDE ET DE PROGRES - PPAP

## Cadre de référence départementale

- Après différentes circulaires (18.01.1998 – 16.01.200 – 18.07.2001) invitant les enseignants à se saisir des évaluations nationales pour mettre en œuvre des réponses pédagogiques adaptées, les nouveaux programmes, applicables au CE2 à la rentrée 2002, inscrivent la nécessité de définir un “ programme personnalisé d'aide et de progrès ” pour certains élèves arrivant en début de cycle des approfondissements sans avoir acquis les bases de la lecture, de l'écriture ou des mathématiques.
- Les différents outils intégrés dans ce dossier constituent des propositions d'accompagnement à la mise en œuvre des PPAP. Ils doivent être discutés en conseil de cycle, articulés aux dispositifs d'aides aux élèves déjà mis en œuvre dans l'école et prendre appui sur les ressources existantes : temps spécifiques dans la classe, décloisonnement, parcours différenciés au sein du cycle, intervention du réseau d'aides spécialisées...
  - Questions/Réponses
  - Aide méthodologique à l'élaboration d'un PPAP – EDUSCOL
  - Support type pour la mise en œuvre du PPAP.
  - Fiche individuelle à l'entrée en sixième

### 1 - Questions - Réponses

Définition : “ Ces programmes ont vocation à matérialiser, pour et avec les élèves, points forts et faiblesses et à préciser les projets d'intervention de l'équipe pédagogique, éventuellement avec des recours externes. Le diagnostic établi doit identifier les acquis, définir les objectifs sur lesquels une mobilisation est indispensable et préciser les étapes du parcours à suivre par l'élève et des échéances pour une nouvelle évaluation. Il doit être rendu compte aux élèves de leurs résultats, sous une forme accessible, en identifiant les exigences prioritaires et en valorisant les réussites ”. (Circ. n° 200-205 du 16.11.2000)

#### A quoi sert-il ?

- Il constitue un point d'appui pour l'aide individualisée à l'élève.
- Il permet de contractualiser l'implication de l'ensemble des acteurs.
- Il sert de mémoire des observations et des projets mis en œuvre.
- Lors d'un changement de cycle, il devient un outil de suivi de l'élève.

#### A qui s'adresse-t-il ?

- Il s'adresse à tous les élèves dont la scolarité nécessite un ajustement particulier. Plus particulièrement, le PPAP doit être mis au point pour :
- les élèves du cycle 3 ne maîtrisant pas les compétences de base attendues à l'issue du cycle 2.
- Les élèves inscrits en classe d'adaptation.
- Des élèves, de cycle 2 et 3, dont l'allongement ou la réduction de la durée dans le cycle est envisagé.
- Le PPAP peut également être mis au point pour certaines élèves de cycle 2 présentant des difficultés particulières dans les apprentissages fondamentaux ou, à l'issue du cycle 3, pour faciliter le suivi de certains élèves en difficulté entrant au collège.

#### Qui prend l'initiative du projet ?

- L'enseignant de la classe et/ou le conseil de cycle. Il est essentiel pour la mise au point du projet et sa validation que la première observation des difficultés ou des besoins émane des apprentissages réalisés en classe.





### Qui le met au point ?

- L'enseignant de la classe et/ou le conseil de cycle.
  - Les membres du réseau d'aides spécialisées lorsqu'il intervient dans l'école.
  - D'autres personnes (santé – Aides-éducateurs) s'ils sont amenés à intervenir auprès de l'enfant.
- L'élève et la famille sont associés à la définition des objectifs. Ce programme doit donner lieu à un dialogue confiant avec les parents et contribue à les sensibiliser au rôle qu'ils peuvent jouer pour aider leur enfant à surmonter les difficultés repérées, ne serait-ce qu'en l'encourageant dès qu'il progresse.

### Que doit comprendre le projet ?

- Il doit s'appuyer sur le diagnostic établi pour l'élève, en valorisant ce qui est réussi et en définissant les compétences à améliorer.
- Il cible, dans un domaine disciplinaire, un nombre volontairement limité de compétences, en référence aux évaluations nationales et à leur inscription au livret scolaire en usage dans l'école.
- Il définit les modalités d'action envisagées, les durées, les échéances.
- Il précise l'action des différents acteurs du projet.
- Il annonce les critères de réussite qui permettront de négocier l'évaluation.

### Quelles sont les modalités d'action possible ?

- En tout premier lieu, ce sont les aides individualisées apportées à l'élève dans le cadre ordinaire de l'enseignement (en amont ou simultanément à ces activités collectives)
- Une organisation pédagogique différenciée à certains moments de la semaine (travail en groupe au sein de la classe, ou en décroisement) favorise, si elle est instituée dans ce sens, des interactions nouvelles maître-élèves et entre élèves.
- Le réseau d'aides spécialisées peut être amené à intervenir conjointement au sein d'ateliers différenciés sur des objectifs répondant à ses missions.
- L'implication de la famille dans le suivi de l'élève et la responsabilisation de ce dernier dans la conduite de ses apprentissages constituent également des conditions déterminantes de réussite.

### Quelle est la durée de référence du PPAP ?

- Afin de ne pas inscrire l'élève en difficulté dans un statut pérenne, la durée d'une période de travail (entre deux congés scolaires) peut sembler suffisante dans un premier temps.
- A l'issue de cette période, si les critères d'évaluation permettent d'identifier un progrès, il peut être utile de faire évoluer le PPAP vers une nouvelle étape ou de conclure à une réussite nécessitant toutefois une vigilance particulière.
- Dans le cas contraire, il conviendra de s'interroger sur les objectifs, les dispositifs mis en œuvre ou leur adéquation. Pour ce faire, le dialogue entre tous les acteurs du PPAP doit prévaloir.

### Comment évaluer le degré de réussite ?

- l'évaluation doit être définie en amont du programme. Elle doit être comprise par l'élève et être observable dans le cadre des activités habituelles de la classe.



# Bibliographie



Brochure DESCO n° 1 "Répondre à des besoins éducatifs particuliers"  
Rapport de l'Inspection Générale (1999) : Les outils des élèves à l'école primaire.  
Livrets d'accompagnement aux programmes de l'école primaire

BARTH BRITT-MARY, le savoir en construction (Retz)  
BRUNER J., "Savoir faire, savoir dire", PUF  
CRAHAY M., Peut-on lutter contre l'échec scolaire ? Bruxelles, De Boëck, 1996.  
DALLOZ D., "Où commence la violence ? pour une prévention chez le tout petit"  
DOLY A.M., "Médiation et métacognition", CRDP Auvergne  
DUCO M-C, "Papa, maman l'école et moi" Fleurus  
GIRY M., "Apprendre à penser, apprendre à raisonner", Hachette Education  
KAUFMANN J.C., L'entretien compréhensif. Paris, Nathan Université.  
LEBEL P., L'Animation des réunions, Ed. de l'Organisation, 1983.  
LURÇAT L., "Le temps d'appivoiser l'école" coll. Fondation de France.  
METTOUDI C., YAICHE A., "Travailler par cycles en français", Hachette Éducation, 2003.  
METTOUDI C., YAICHE A., "Travailler par cycles en mathématiques", Hachette Éducation 2003.  
MONTEIL J.M. et HUGUET P., Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ? Grenoble, PUG, 2002  
PERRENOUD Philippe, "Métier d'élève et sens du travail scolaire" ESF 1994  
PERRAUDEAU M., Echanger pour apprendre : l'entretien critique, Paris, Armand Colin-Bordas, 1998  
PERRENOUD P., "10 nouvelles compétences pour enseigner", ESF  
PERRENOUD P., "Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire", Presses de l'Université du Québec, 2002.  
POSTIC M. et de KETELE J.M., Observer des situations éducatives, Paris, PUF, 1994  
VERMERSCH P., L'entretien d'explicitation, Paris, ESF, 2003.  
WATZLAWICK P., Le langage du changement, Editions du Seuil, 1980.  
WATZLAWICK, BEAVIN, JACKSON, Une logique de la communication, Editions du Seuil, 1972.

"Mieux être en classe pour mieux travailler ensemble" Outil de Formation - CRDP d'Amiens  
"Ecole et familles : quel partenariat" Les cahiers pédagogiques n° 339  
"Et si on ouvrait la porte", vidéo du CRDP d'Angers  
"Viens voir", vidéo de l'IUFM de Nantes

. Direction de la Programmation et du Développement. <http://www.education.gouv.fr.banqoutils>  
(nom d'utilisateur - outils; mot de passe - dpd.)  
. Site de l'académie d'Amiens : tableau récapitulatif des différents objectifs et actions  
. Site de l'académie de Nouméa ([ac.nouméa.nc](http://ac.nouméa.nc)) : réflexions sur le mode d' exploitation généralement effectué des résultats aux évaluations nationales par S.Justomme – IA-IPR animatrice de liaison école/collège  
. **Site internet IA 44 - <http://www.ac-nantes.fr/ia44/> - espace réservé - dossier du directeur**

