

PPRE

Programme personnalisé de réussite éducative



La mise en place des PPRE constituait une priorité de l'année scolaire 2006-2007.

J'avais indiqué, dès le premier trimestre, que plusieurs initiatives seraient prises et que la mobilisation des inspecteurs serait forte. J'avais, en particulier, fait état d'une publication destinée à garder trace des actions réalisées.

Je me réjouis que cette publication puisse aujourd'hui être largement diffusée et je remercie chaleureusement ceux qui l'ont rendue possible : les équipes éducatives des écoles et des établissements et les inspecteurs (IEN et IA-IPR). Car, s'il est finalement facile d'afficher comme objectif la réussite de tous, ce qui importe c'est de se donner les moyens d'atteindre un tel objectif. Si l'on veut que le socle commun soit acquis par tous, ainsi que le prévoit la Loi sur l'avenir de l'École, il faut apporter des réponses précises à ceux qui en sont le plus éloignés : les PPRE remplissent cette fonction et ils permettent à l'individualisation qui est au cœur de notre projet académique de s'exercer pleinement.

Je souhaite vivement que la lecture de cette publication aide chacun à trouver, là où il exerce, les solutions adaptées aux élèves qui lui sont confiés.

Jean-Baptiste Carpentier,
recteur de l'académie de Rennes
chancelier des universités de Bretagne





Sommaire

Préface du recteur couverture

Introduction p. 4

Articles premier degré

1- De l'expérimentation à la généralisation des PPRE (fiche 1) p. 7

2- Les PPRE dans une circonscription (2 et 3) p. 8

3- Les PPRE au sein d'une école (4 à 7) p. 10

4- Le suivi d'un élève dans le cadre d'un PPRE (8 à 13) p. 15

5- Des pratiques de différenciation (14 et 15) p. 21

Articles second degré

1- Pilotage par le chef d'établissement (fiche 16) p. 23

2- De l'expérimentation à la généralisation (17) p. 24

3- Des exemples de mise en œuvre (18 et 19) p. 25

4- Le dialogue avec les parents (20) p. 27

5- La liaison CM2 6^e (21) p. 28

6- L'entrée par les compétences (22 à 24) p. 29

7- Démarches d'accompagnement (25 à 27) p. 32

8- Des dispositifs innovants (28 et 29) p. 35

9- PPRE et ambition réussite (30 à 33) p. 38

Socle commun et PPRE

Ce sont les derniers mots du décret définissant le socle commun du 11 juillet 2006 qui tiendront lieu d'entrée en matière. Ils disent bien l'ambition et la complexité de l'entreprise :

...pour sa maîtrise (il s'agit de celle du socle) à l'issue de la scolarité obligatoire, il ne peut donc y avoir de compensation entre les compétences requises qui composent un tout, à la manière des qualités de l'Homme ou des droits et des devoirs du citoyen.

Pourquoi cette publication ?

La publication qui vous est proposée a d'abord pour objectif de **faire état de ce qui a été réalisé effectivement cette année dans l'académie**. Les actions présentées, on le constatera, sont très diverses, mais elles ont pour point commun de viser la réussite des élèves. Cette diversité témoigne de la complexité du problème. Si l'on sait à peu près aujourd'hui ce qui ne marche pas, en matière de lutte contre l'échec scolaire : le doublement qui ramène l'élève inutilement au point de départ, le soutien strictement disciplinaire (forcément en français, mathématiques et LV1), il est nettement plus difficile d'identifier ce qui donne des résultats. Pas de remède miracle, en tout cas : il faut en convenir. C'est par un ensemble d'interventions, en prenant en compte l'élève dans la globalité de sa personne, que l'on se donne des chances d'avancer. Cela prend du temps, suppose beaucoup d'abnégation et requiert la mobilisation de toute la communauté éducative.

Si donc le sujet de l'aide aux élèves en difficulté n'est pas neuf (la loi Haby a aujourd'hui plus de 30 ans), il n'en trouve pas moins un nouvel éclairage au travers de la loi d'orientation d'avril 2005 et du décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences. Est ainsi soulignée la nécessité d'assurer à tous, au terme de la scolarité obligatoire, les moyens d'accéder à une qualification et, plus encore, à ce qui fait pleinement une personne et un citoyen. Exigence dans laquelle s'inscrit, au demeurant, le projet académique 2007-2010 de notre académie, dès lors qu'il se donne pour objectif de *conforter la pleine réussite de tous*.

Socle commun et PPRE

Si cette publication accompagne la généralisation des PPRE, pour 2006-2007, en CE1 et en 6^e, le choix a été fait de ne pas isoler la question des PPRE de celle, plus essentielle, du socle commun. Le PPRE, quelle que soit son importance, reste un outil au service de ce qui seul compte : l'acquisition par tous des connaissances, capacités et attitudes constitutives des sept compétences du socle. On rappellera, à ce propos, que le décret fondateur du 11 juillet 2006 lie étroitement *définition du socle, modalités d'évaluation de l'acquisition progressive du socle commun et mesures qui peuvent être mises en œuvre pour aider les élèves qui éprouvent des difficultés dans cette acquisition*. Soit, pour les deux dernières composantes, les 3 paliers correspondant à la fin du CE1, à la fin du CM2 et à la fin de la 3^e qui seront évalués au travers d'un livret des compétences, d'une part, et les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) déjà inscrits dans la loi, d'autre part.

Que ceux qui envisagent encore l'hypothèse d'une remise en cause de ces dispositions examinent la portée, dans notre système juridique, d'une loi et d'un décret : il faut sans doute remonter à Jules Ferry pour trouver, dans un cadre aussi fort que celui de la loi ou du décret, l'expression de préoccupations relatives aux contenus mêmes d'enseignement. La vraie question est donc de rechercher les moyens permettant de mettre en œuvre le socle et d'assurer son acquisition, notamment par le biais des PPRE pour ceux qui risqueraient de ne pas y parvenir. Des premières réponses sont fournies ici par ceux qui ont accepté d'apporter leur témoignage. Des témoignages qui sont là pour suggérer des pistes de travail et trouvent, pour certains d'entre eux, d'utiles compléments dans des documents disponibles en ligne auxquels on pourra se reporter. Si personne ne détient la vérité, chacun, par l'expérience conduite, est détenteur d'une petite part de celle-ci.

On n'oubliera pas non plus que la réflexion engagée sur le socle commun s'inscrit dans des préoccupations qui ne sont pas limitées à notre seul système éducatif. Les sept compétences constitutives du Socle, tout en préservant quelques-unes de nos spécificités plus hexagonales, renvoient, en effet, aux huit *compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie*, définies par le Parlement européen et le Conseil de l'Europe (10 novembre 2005).



De grandes constantes au sein de cette diversité d'approches

On ne peut, tout d'abord, que souligner l'importance de tout ce qui a trait à la **motivation et à l'image de soi**. Réconcilier l'élève avec lui-même, lui montrer qu'on le prend en considération, c'est l'élément premier de la réussite d'un PPRE. Parce que le PPRE s'adresse non à ceux qui rencontrent des difficultés ponctuelles et passagères (pour ceux-là les réponses ordinaires suffisent le plus souvent), mais à ceux qui sont confrontés à des difficultés lourdes, voire très lourdes. Dans ces cas-là, seul un plan coordonné d'actions est susceptible de donner des résultats. Ce qui suppose un investissement collectif important et un travail d'équipe structuré : l'IEP, les conseillers pédagogiques, le directeur d'école ont à l'évidence un rôle à jouer dans le premier degré, le principal et son adjoint, le CPE, le professeur principal au collège. Mais plus que d'interventions juxtaposées qui risquent de provoquer la saturation, d'aboutir à la perte du sens global des apprentissages, c'est d'une convergence de démarches organisées autour de l'élève et de sa réussite qu'il s'agit. On ne peut donc multiplier les PPRE dans une même classe : entre les approches collectives et l'individualisation parfois nécessaire, il existe des paliers intermédiaires autour des diverses formes de différenciation qui peuvent se pratiquer dans le cadre ordinaire de la classe. C'est cet éventail des réponses pédagogiques que la priorité *individualisation* du projet académique cherche justement à promouvoir.

Les différentes expériences révèlent l'importance de placer au cœur de ce dispositif un principe essentiel de réussite : **"pour réussir, il faut avoir réussi"**. Tout l'enjeu est là : comment amener un élève à franchir *pas à pas* des obstacles identifiés dans ses apprentissages et lui faire ainsi faire l'expérience que "c'est possible" ?

Si le soutien disciplinaire, sous ses formes traditionnelles, convient mal aux élèves qui sont le plus en difficulté (ceux à qui s'adresse le PPRE), cela ne remet pas en cause la nécessité d'un **accompagnement** attentif : une même difficulté identifiée peut renvoyer à des causes différentes et c'est sur les causes qu'il importe d'intervenir, afin que la remédiation soit efficace. L'aide à apporter concerne les méthodes de travail (apprendre une leçon, préparer un contrôle, rédiger un devoir...) ou encore les processus intellectuels (mémoriser, se

concentrer sur une tâche...). En ces domaines, les démarches mises en œuvre dans le cadre de l'**accompagnement du travail personnel** (ATP) ou les diverses formes de **tutorat** méritent d'être poursuivies ou explorées. De même aussi l'étude dirigée reste une ressource précieuse. Il faut, en tout cas, que l'école elle-même constitue le recours principal face aux difficultés qu'entraîne le travail personnel qui y est demandé. C'est la condition pour qu'existe une véritable démocratisation.

La continuité à assurer, pour ce qui concerne les apprentissages fondamentaux, entre l'école et le collège constitue une autre préoccupation majeure. **La liaison CM2-6^e** prend, avec le socle commun et les PPRE, une importance essentielle. Il faudra de plus en plus s'appuyer sur les acquis validés (le livret des compétences est appelé à en garder trace) et faire en sorte que ceux qui accèdent à la sixième dans des situations fragiles bénéficient au plus tôt des aides dont ils ont besoin. Seul un échange direct entre les maîtres du CM2 et les enseignants de sixième peut le permettre : l'évaluation de fin de CM2 qui interviendra en juin 2008 définira de nouvelles modalités de travail, par rapport à l'actuelle évaluation de début de 6^e et il convient de s'y préparer.

On soulignera aussi l'importance du dialogue à établir entre l'équipe éducative, l'élève et ses parents. Si un PPRE ne constitue pas un contrat (le législateur l'a exclu), il requiert une **adhésion de l'élève et de ses parents**. À cet égard, les initiatives qui sont prises pour resserrer le lien entre l'école et les familles (en particulier celles qui en sont le plus éloignées) présentent un grand intérêt. On sait que si les échanges se font facilement à l'école, il n'en va plus nécessairement de même au collège, en particulier pour les familles socialement défavorisées. Créer des espaces de dialogue, au moment de l'arrivée au collège, ne peut que faciliter la réussite de ceux qui ont de la peine à comprendre le sens de ce qui leur est demandé.

Tout cela suppose une **formalisation**. Celle qui permet un document qui, du moins dans sa déclinaison proposée à l'élève et à sa famille ne doit être ni trop lourd ni trop complexe dans le vocabulaire utilisé. Il s'agit, si l'on veut éviter la stigmatisation, de repérer des compétences (même fragiles) plutôt que de pointer des insuffisances. Certains utilisent deux documents : l'un, plus simple, à destination de l'élève et de sa famille, l'autre,



plus complet, réservé à l'équipe pédagogique. Ce peut être une solution intéressante. Des exemples de documents de formalisation sont, en tout cas, disponibles tant pour l'école (sites des départements) que pour le collège (site académique) : ils présentent l'avantage d'avoir été élaborés collectivement.

Mais les questions qui se posent sont bien sûr principalement d'ordre pédagogique et didactique. Passer d'une situation où l'on s'attache à sanctionner les insuffisances à une autre où l'on se donne comme préoccupation d'**identifier les compétences** ne va pas de soi. Sont en jeu l'identification des contenus d'apprentissage, les méthodes d'enseignement (de la transmission à une appropriation véritable), l'organisation des activités (rendre l'élève pleinement acteur de ses apprentissages), les modalités d'évaluation, d'autres éléments encore. Les expériences engagées sont nombreuses qui visent à prendre davantage en compte les efforts consentis, les progrès réalisés. En tout état de cause, si la logique du socle impose de garantir à tous l'accès à un ensemble de compétences qui ne constituent pas pour autant la totalité des contenus à enseigner, la priorité reste d'éviter les découragements qui risquent de conduire à des décrochages précoces. Même si notre académie assure mieux que d'autres l'accès à une qualification, les sorties sans qualification, si réduites soient-elles, demeurent le pire échec de notre système éducatif et tout ce qui sera fait pour en réduire le nombre devra être considéré comme une victoire majeure.

Dépasser les cloisonnements

La logique du socle dans laquelle doit désormais se placer résolument la scolarité obligatoire suppose enfin que l'on accorde une égale importance aux sept piliers dont il est composé. *Sa maîtrise à la fin de la scolarité obligatoire ne peut être que globale, car les compétences qui le constituent, avec leur liste principale de connaissances, de capacités et d'attitudes, sont complémentaires et également nécessaires.* Les compétences sociales et civiques ou l'autonomie et l'initiative importent autant que la maîtrise de la langue française ou les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique.

Aucune discipline enseignée n'est propriétaire exclusive d'un pilier du socle, aucune discipline enseignée n'est exclue du socle. *Chaque compétence qui le constitue requiert la contribution de plusieurs disciplines et, réciproquement, une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences.* La polyvalence du maître du premier degré pourra donc s'y exprimer pleinement ; au collège il faudra développer les liens entre les disciplines : les thèmes de convergence ou les itinéraires de découverte peuvent y aider.

Que tous ceux qui, par leur contribution directe, ont permis à cette publication d'exister soient vivement remerciés. Elle aura rempli son rôle si elle aide chaque école et chaque collège à trouver sa voie propre, en s'inspirant peut-être de ce que tel ou tel a imaginé dans une autre école ou un autre collège de l'académie.

Joël Lesueur,
Conseiller du recteur pour la pédagogie



De l'expérimentation à la généralisation

1

Accueil des primo-arrivants anglophones et d'élèves en difficulté

Contexte

L'école de Saint-Nicolas du Pélem met des PPRE en place depuis deux ans. Ceux-ci concernent deux profils d'élèves : les **élèves primo-arrivants anglophones** ainsi que les **élèves en difficulté durable**. Les évaluations nationales CE2 et CE1 auxquelles s'ajoutent les évaluations CP et GS (PAL) ont servi de base à la réflexion.

Présentation de l'action

État des lieux

En 2005-2006, l'action concerne 4 élèves de CE2, 6 élèves de CE1, 2 élèves de CP et 3 de G.S dont 2 primo-arrivants et 1 enfant maintenu.

En 2006-2007, l'action concerne 1 élève de CM1, 2 élèves de CE2, 3 élèves de CE1 et 3 élèves de CP dont 2 primo-arrivants et 3 enfants maintenus.

La démarche

Formalisation

- Les PPRE ont été rédigés par les enseignantes accompagnées de l'équipe de circonscription et du RASED. Les projets ont évolué entre les deux années scolaires, prenant en compte les écueils rencontrés. La rédaction du PPRE doit se faire en concertation et d'un seul jet pour mieux analyser et synthétiser tous les éléments.

Les principaux axes sont **l'enrichissement lexical et l'entrée dans l'écrit**. Ce constat a amené à mettre en place une action spécifique sur le vocabulaire dans le cadre du projet d'école.

- Lors de la rédaction du portrait de l'élève, il faut réussir à avoir **une vue d'ensemble qui cible des points d'appui ou des fragilités** dans sa personnalité : tel cet enfant qui se servait efficacement des outils de sa classe ou cet autre qui croit savoir mais qui ne sait pas et qu'il va falloir déstabiliser. Le moment consacré aux réussites et aux échecs de l'élève demande du temps mais permet **une vision précise et une analyse fine qui serviront de socle aux actions** et permettra de déterminer les objectifs prioritaires et les compétences à consolider chez l'enfant.

- Avec du recul, nous nous sommes aperçus que nous ne pouvions raisonnablement pas mesurer nos actions et les progrès de l'élève sur "l'entrée dans l'écrit". Nous préférons maintenant un objectif tel que **parvenir à déchiffrer un mot simple ou écrire seul une phrase**.

Plan coordonné d'actions

- Le nombre de PPRE dans la classe, les moyens matériels et humains, les décroissements éventuels sont à prendre en compte.
- Il faut rester lucide pour envisager **une différenciation réalisable dans sa classe** et pouvoir s'y tenir. Souvent, la discussion met en évidence que des aides ont déjà été mises en place, même si elles ne sont pas formalisées ou conscientes. Par exemple, faire reformuler les consignes, aider à démarrer un exercice, mettre en place des outils individuels de référence.

Parfois, des **actions très simples peuvent aider de façon efficace un enfant** : poser une question avant la lecture d'un texte afin de solliciter l'attention, éloigner progressivement les affichages, élaborer des caches, taper des textes en agrandissant la police de caractères etc.

- Cette étape permet aussi de **définir le rôle de chacun : enseignante de la classe, enseignante des élèves anglophones ou maître E**. L'école de Saint-Nicolas du Pélem, ayant une CLIS, avec de nombreuses intégrations et prises en charge d'élèves, demande une gestion rigoureuse des personnes et des locaux.

Les effets

Les élèves

- Certains enfants sont capables d'**exprimer clairement leurs difficultés et leurs désirs de progrès**. Ceux-ci sont, en général, des enfants en situation d'apprentissage pour qui le PPRE va être bénéfique.
- Certains élèves ne se sentent pas concernés ou **n'ont pas conscience d'être en difficulté** et alors les progrès sont beaucoup moins sensibles.

Les parents

- Il est plus aisé de progresser quand **la famille s'implique** même si ce n'est que par l'intérêt marqué au travail en classe : juste demander à son enfant ce qu'il a fait en classe, s'il a compris... Il faut rester mesuré pour que **le rôle de l'école et de la maison ne se confondent pas**.
- Le PPRE peut conduire à un **travail d'équipe enrichissant** qui permet de faire progresser certains enfants.

Les difficultés

Le PPRE ne s'applique pas à des élèves présentant des troubles de comportement ou en trop lourdes difficultés car on ne parvient ni à cibler ni à atteindre un objectif. Il faut **éviter de créer des attentes qu'on ne pourra tenir** et dont naîtront des déceptions tant pour l'enfant que pour l'enseignant et les parents.

Contact

• Laëtitia GRILL

Directrice de l'école primaire publique de St Nicolas du Pélem
17 rue Anatole Le Braz
22480 St Nicolas du Pélem
Tél 02 96 29 51 15

• Laurence RICHARD

Maîtresse E - Circonscription de Guingamp-Sud



Dans une circonscription

2

Mutualisation d'un outil commun

Contexte

La circonscription de **Combourg** s'étend sur 50 communes parfois éloignées des centres urbains. 7300 élèves sont scolarisés dans 42 écoles publiques et 21 écoles privées. 38 % des écoles publiques ont moins de 5 classes. Des **résultats inférieurs** à la moyenne nationale aux **évaluations CE2 et 6ème** pour les écoles relevant des secteurs de collège de Dol de Bretagne (en REP) et Pleine-Fougères et des **maintiens importants en cycle 2** (75 % des 350 élèves doublants - sept 2004) sont observés. Une réflexion a donc engagé tous les enseignants de la circonscription en 2004/2005 lors des animations pédagogiques.

Un **premier bilan** de 15 pages réalisé à partir des informations produites par la moitié des écoles publiques de la circonscription après deux trimestres de mise en œuvre a permis cette synthèse sur la mise en place des PPRE dans la circonscription de Combourg.

Contact

• **Circonscription de Combourg**
8 B av. Cytises
35270 Combourg
Tél 02 99 73 03 52

Présentation de l'action

Repérage des élèves

Les évaluations nationales ont été le point de départ privilégié pour **repérer des difficultés**. Le croisement en équipe de ces données avec les indications qualitatives des enseignants (qui ont pris en charge l'élève antérieurement) a permis de dégager les solutions les mieux adaptées.

Formulaire PPRE départemental

Cet outil, élaboré après l'expérimentation 2005/2006 en CE2, a été généralisé à tout le département.

À Combourg, il a fait l'objet d'une **animation pédagogique** de trois heures avec tous les maîtres de CE1, en présence des maîtres E du RASED. Leur regard d'expert sur la difficulté scolaire a été apprécié pour l'aide au diagnostic et la **définition des objectifs**.

Les enseignants ont accueilli favorablement le principe d'un **document commun**. Le risque de se lancer immédiatement dans l'action dès le repérage de difficultés, sans prendre le temps de concevoir une **stratégie pédagogique** prenant appui sur des réussites, ne doit pas être sous-estimé.

La présentation du programme aux parents a été considérée comme un temps important de **valorisation et de motivation de l'élève** ; cependant la notion de contrat (terme encore parfois employé) a été discutée.

Objectifs du PPRE

Le champ défini par la circonscription a été sans ambiguïté celui des **apprentissages**. La définition des objectifs s'est heurtée à la question de la hiérarchisation lorsque les difficultés se révélaient nombreuses. Les PPRE les plus efficaces avaient un **objectif précis**, ancré dans une **temporalité courte** : recherche du complément à dix, mémorisation de mots usuels,... plutôt que : lecture orale aisée et fluide. Relativement facile à définir en mathématiques, l'objectif a été plus difficile à élaborer en français.

Organisation dans le temps

La majorité des écoles a mis en place le dispositif sur une période (7 semaines). Nombreuses ont également été celles travaillant sur 4 semaines. Peu d'équipes ont opté pour une prise en charge hors la classe. Les **actions quotidiennes** dépassaient rarement 15 minutes. Les plages de 45 minutes ont rapidement disparu car jugées trop lourdes. La moyenne se situe entre **15 et 20 minutes**.

Il ne faut pas s'interdire la **souplesse** : interrom-

pre un PPRE devenu inutile, ajouter une séance non prévue au départ...

Gestion de la classe et PPRE

Le travail en classe a confronté les enseignants à la **différenciation**. Les élèves en autonomie travaillent le plus souvent sur des activités d'entraînement. Les enseignants éprouvent cependant quelque difficulté à ne s'occuper que d'un ou deux élèves alors que, dans certains cas, ils estiment avoir en face d'eux toute une cohorte de faible niveau. Le travail en petit groupe doit permettre un **accompagnement** au plus près des élèves : faire verbaliser les procédures utilisées et pointer précisément le lieu de la difficulté...

Dans les classes à 3 ou 4 niveaux, les enseignants ont le sentiment de **peiner à construire une organisation pédagogique satisfaisante**. Un élève actif dans un moment autonome ne perd pas son temps et si l'organisation retenue pour le PPRE est nouvelle, elle a peu de chances de se dérouler dans l'harmonie dès la première séance !

Evaluation

- Les élèves ont majoritairement passé un type d'épreuve identique en début et fin de prise en charge. Si le dispositif a souvent permis de **restaurer une estime de soi**, il a le plus souvent été un **échec disciplinaire** pour les élèves en très **grande difficulté**.
- "L'élève progresse nettement pendant le temps de prise en charge. Mais après le PPRE, par manque d'autonomie, parce qu'il peut avoir besoin d'être davantage accompagné, l'effet ne dure pas. **L'élève se sent abandonné**", remarque une enseignante.
- Les temps de présentation et de bilan (en sa présence), peuvent lui permettre d'évoluer. D'autres maîtres en revanche sont partisans d'une présentation allégée pour ne pas dramatiser à l'excès la prise en charge PPRE.
- Les élèves sont heureux de pouvoir établir une relation duelle avec leur enseignant et parviennent à se projeter si le programme leur est bien expliqué. Il est régulièrement arrivé que des CE1 sans difficulté sollicitent un PPRE afin de bénéficier de cette **relation privilégiée** avec le maître.
- Certaines équipes d'école ont également indiqué que ce dispositif permettait d'instaurer un suivi formalisé (formulaire PPRE), de poser par écrit des **objectifs clairs** (une ou deux compétences de base).
- La **réflexion collective** a semblé **aussi importante que la rédaction** du formulaire.



Dans une circonscription

Hierarchiser les priorités

Contexte

L'école élémentaire d'Ilifaut, commune rurale du centre Bretagne relevant de l'Education Prioritaire et associée en RPI (regroupement pédagogique intercommunal) avec Trémoré, accueille les élèves du CE1 au CM2. J..., qui connaît des difficultés scolaires depuis le début de son cycle 2, s'apprête à changer de classe mais aussi d'école. Comment la rédaction d'un PPRE lui offrira-t-elle toutes les chances de réussir ?

Présentation de l'action

Les objectifs

Les **évaluations nationales** de début de CE1, l'**analyse de son livret** scolaire au cours des concertations entre les enseignantes du cycle 2, ont permis de poser un **diagnostic concis** sur les difficultés de J..., de traduire un sentiment de difficulté générale en termes de compétences à acquérir.

En mathématiques, J... ne savait ni lire ni écrire les nombres à partir de 20. Il peinait également pour **résoudre les problèmes ou encore pour utiliser les techniques du calcul** réfléchi.

Pour la lecture, la segmentation des mots inconnus, le **déchiffrement des sons complexes, ou encore la compréhension** de l'explicite d'un texte posaient problème.

En concertation avec le maître E du RASED et l'animatrice du REP, les compétences ont été hiérarchisées et programmées dans le temps.

L'équipe pédagogique a décidé de débiter par l'association des **désignations chiffrées, écrites et orales des nombres, de poursuivre par le déchiffrement des mots nouveaux avant de travailler la compréhension des énoncés.**

La démarche

L'équipe de la circonscription de Loudéac a proposé un document d'aide à la rédaction. L'idée générale est d'associer au plan d'actions toutes les **personnes ressources présentes** autour de l'élève : parents, enseignants, enseignants spécialisés du RASED, animatrice REP. Si les évaluations ont donné les objectifs à viser en priorité, il restait à définir, planifier, coordonner et évaluer les actions.

• Ainsi l'enseignante a programmé de novembre à décembre un **atelier individuel et quotidien** d'une quinzaine de minutes pour aider J... à repérer des nombres dictés dans un tableau. En parallèle, il intégrait une fois par semaine un groupe de besoin pris en charge par l'animatrice REP pour construire à l'aide de matériels adaptés des nombres compris entre 20 et 100. Au cours des échanges **la famille s'était également engagée** à proposer à J... des dictées de nombres à la maison.

Après 6 semaines, soit une période scolaire, J... a réussi à s'approprier une méthode pour se repérer rapidement dans le tableau et différencier les nombres à partir de 60. En dictée de nombres, il n'hésite plus et trouve la bonne réponse. De la même manière, il est parvenu à additionner sans recourir à l'aide des cubes. La structure décimale des nombres est finalement acquise.

Un premier palier franchi, l'équipe s'est réunie à nouveau pour décider de la suite à donner.

• L'objectif prioritaire n°2 allait pouvoir être abordé durant la période janvier - février. Il portera cette fois-ci sur **la maîtrise de la langue** en coordonnant là encore plusieurs actions : temps individuels et quotidiens avec la maîtresse pour aider J... à expliciter ses stratégies de lecture, participation deux fois par semaine à un atelier de repérage de syllabes avec le maître E, construction d'outils spécifiques avec l'animatrice REP, lecture d'histoires adaptées avec les parents.

Les effets

L'enseignante pointe qu'ils sont de deux ordres. **Cognitif** tout d'abord, car J... **a progressé dans sa reconnaissance des nombres** et dans le déchiffrement des mots. L'équipe pédagogique peut faire valoir qu'il s'est rapproché des exigences apportées par les programmes du ministère. **Personnel** ensuite, car J... a retrouvé **une certaine image de lui, positive et plus confiante**. Il s'engage plus facilement et d'une manière plus autonome dans les recherches que l'enseignante propose.

Les difficultés

La principale est de **prioriser les objectifs visés, de hiérarchiser les compétences à travailler**. Un élève est rarement en difficulté pour une seule d'entre elles, il l'est plutôt pour un ensemble. Il s'agit de **repérer quelles sont celles à travailler en premier** pour pouvoir **ensuite prétendre s'intéresser aux autres**.

Le choix est d'autant plus capital qu'il augure de la suite des progrès. Si un élève **perçoit les bénéfices** qu'il retire d'un **tel programme dès l'issue de la première période, il s'engagera plus encore** si la poursuite du programme est décidée.

Consciente des difficultés de J..., la famille ne s'est cependant pas impliquée à hauteur des espérances.

Contact

• **Equipe de circonscription de Loudéac/IUFM**
42 bd Henri Castel - BP 647
22646 Loudéac cedex
Tél 02 96 28 02 82



Dans une école

4

Un journal de bord

Contexte

La classe de GS/CP de l'école primaire de La Forêt-Landerneau se situe dans la circonscription de Landerneau. Les évaluations diagnostiques de GS et de CP sont réalisées dans toutes les classes de la circonscription depuis la rentrée 2004. Les protocoles ont été élaborés par les conseillers pédagogiques et les enseignants du RASED (maîtres E) à partir des outils nationaux (Banquoutils) et des batteries d'exercices habituellement utilisés par les enseignants spécialisés.

Les résultats sont transmis à l'équipe de circonscription qui retourne aux écoles des éléments d'analyse et des pistes d'activités de remédiation. Une enseignante spécialisée du RASED (maître E) a présenté des outils utilisés dans le cadre des prises en charge d'élèves en grande difficulté (essentiellement dans le domaine de la conscience syllabique et phonologique) pour encourager les enseignants à les utiliser dans le cadre ordinaire de la classe, comme supports d'apprentissage collectif ou d'entraînement en groupes de besoin.

Contact

• Ecole primaire - Bourg
29800 La Forêt-Landerneau
Tél 02 98 20 21 09

projet
académique
2007
2010

en savoir 

www.ac-rennes.fr
rubrique projet académique

Présentation de l'action

Les objectifs

A la rentrée 2006, suite à ces évaluations diagnostiques, trois élèves de GS et trois élèves de CP sont identifiés en difficulté. Deux élèves de CP font l'objet d'une demande d'aide auprès du RASED examinée et formalisée en conseil de maîtres de cycle en présence du RASED. Deux PPRE sont formalisés pour des élèves de CP et trois en GS.

Les compétences à consolider en priorité sont définies, travaillées, évaluées et ajustées périodiquement.

Pour les élèves de CP, il s'agit essentiellement d'**apprendre dans un premier temps à segmenter un mot en syllabes orales et identifier les phonèmes**, puis dans un second temps les **relations grapho-phonétiques avec des syllabes simples**. Pour les GS la remédiation porte sur l'identification et la discrimination des **composantes sonores**.

Pour une élève en situation de mutisme profond, avec l'aide de l'enseignant spécialisé, sont choisis des outils pour établir une communication à l'aide d'images.

La démarche

Les élèves de GS et de CP disposent d'un **classeur de travail en autonomie**, journal de bord pour la réalisation d'activités autonomes à partir des jeux et fichiers disponibles dans la classe et couvrant plusieurs domaines d'activité : entraînement phonologique, syllabique et alphabétique, lecture silencieuse, activités logicomathématiques, puzzles de difficulté croissante, jeux de construction, graphisme.

Les élèves réalisent **les activités de leur choix**, en respectant la progressivité pour chaque domaine et indiquent par un code de couleur ou toute autre convention écrite (croix, lettre, etc. selon le matériel utilisé) ce qu'ils ont réalisé et réussi. Ils sollicitent pour cela l'avis de l'adulte (enseignante ou ATSEM selon l'organisation arrêtée).

À partir du moment où les élèves se sont approprié cet outil de suivi des activités autonomes (mis en place dès la petite section), l'enseignante établit **des plans de travail par quinzaine** dont les **contenus sont adaptés aux besoins et potentialités de chacun** : entraînement pour les uns, approfondissement pour les plus performants (premières productions d'écrits, présentation de livres).

L'enseignante est alors plus disponible pour accompagner tout particulièrement les plus fragiles et retravailler sur les compétences identifiées dans le cadre du PPRE.

Les effets

La présentation des supports de suivi et la responsabilisation des jeunes élèves dans leur utilisation mettent l'accent sur la valorisation des réussites pour chacun des élèves, qu'il soit ou non en difficulté. **La motivation individuelle est alors un premier vecteur de progrès**.

Le fonctionnement de ce temps de travail en autonomie observé avec 31 élèves (11 CP et 20 GS) montre que **l'effectif n'est pas un obstacle à la différenciation** quand l'organisation matérielle est bien construite et que les éléments méthodologiques ont été engagés en amont (ici, dès la petite section pour l'utilisation du classeur de travail en autonomie).

Les perspectives

Pour la rentrée 2007, le principe du plan de travail est poursuivi aux cycles 2 et 3 et constitue un cadre efficace de mise en oeuvre de la différenciation (groupes de besoins) et de l'individualisation (PPRE).

Les élèves les plus fragiles en fin de CP vont poursuivre leur parcours au cycle 2. **Le classeur de travail en autonomie et le livret d'évaluation évolutif de la GS au CE1 constitueront pour l'enseignante de CE1 une première indication sur les acquis réalisés et les compétences à consolider**, voire à construire. Dès les premières semaines de septembre, ils pourront bénéficier des "groupes de démarrage" prévus dans le programme annuel d'actions du RASED. Destinés à la consolidation du code écrit au début du CE1, ils sont conduits par les maîtres E à raison de deux séances hebdomadaires de septembre à octobre. À la rentrée 2006, trois élèves de CE1 de l'école en ont bénéficié.

Les difficultés

La définition des **compétences à consolider en priorité préoccupe fortement les enseignants**. Le croisement des regards au sein de l'équipe enseignante, avec le RASED et la psychologue scolaire, sont souvent des aides précieuses. **La formalisation est parfois perçue comme une contrainte administrative**. Elle est pourtant essentielle à la bonne coordination des actions engagées.

Elle peut également, dans les situations extrêmes, aider les parents à prendre conscience de la nécessité d'engager des actions complémentaires à l'extérieur de l'école.



Dans une école

5

Classe unique au cycle 2 : répondre à tous les besoins

Contexte

Un enseignant aborde la rentrée confiant ; il va avoir une classe à niveau unique : un CE1 de 23 élèves.

Pourtant, il constate rapidement que ses élèves ont des niveaux très différents, ne se respectent pas.

L'ambiance de classe s'en ressent : la tension est perceptible.

Les évaluations CE1 confirment les premières observations du maître : neuf élèves apparaissent en difficulté alors que huit autres obtiennent des résultats très positifs.

Ces derniers maîtrisent déjà en grande partie les compétences de fin de cycle : ne risquent-ils pas de s'ennuyer si l'enseignant s'occupe des élèves n'ayant pas acquis les compétences normalement attendues en fin de CP ?

Comment organiser la classe pour mieux répondre aux besoins des élèves et leur permettre de réussir ?

Contact

- École publique de St-Samson sur Rance

Présentation de l'action

Les objectifs

Dans un premier temps, l'enseignant s'interroge sur la façon d'aider les neuf élèves en difficulté, sachant que l'un d'eux obtient des résultats très éloignés des compétences attendues en CE1. Il s'agit de **définir les besoins des élèves concernés** et d'identifier ceux relevant d'un PPRE.

D'autres questions se posent rapidement :

- Quel **temps consacrer aux élèves en difficulté** et comment se rendre disponible pour mener à bien les PPRE ? Quelles organisations dans la classe ?
- Comment **concevoir l'emploi du temps** en articulant programmes, projets de la classe et contraintes liées à quelques actions réalisées en partenariat ?
- Comment **associer les parents d'élèves** à cette démarche alors que certains d'entre eux ne viennent pas souvent à l'école ?

La démarche

En octobre, l'enseignant a établi à l'aide de ses évaluations et de l'évaluation nationale CE1 un **tableau précis des compétences et des besoins de chacun de ses élèves**. Il parvient à définir trois groupes en mathématiques et trois autres en français. Cette définition rigoureuse des besoins lui permet, d'une part, de prévoir ce qu'il devra travailler avec tous et d'autre part, de cerner les compétences à travailler en fonction des groupes pour la première période. C'est à ce moment qu'il **identifie les élèves devant bénéficier d'un PPRE** : ceux pour lesquels le travail de groupe ne serait pas suffisant pour pallier les difficultés sans la médiation du maître. L'animation proposée par l'équipe de circonscription l'a aidé à effectuer ce choix et à définir un plan d'actions adapté à sa classe.

Il associe parallèlement les personnes complémentaires :

- **les collègues de l'école** pour des décloisonnements (exemple : le maître de CE1 prend en charge un petit groupe d'élèves faibles lecteurs pendant que celui de CP accueille un groupe plus important de bons lecteurs).
- **les membres du RASED**.

L'équipe de circonscription est sollicitée.

En novembre, l'enseignant réunit **les différents partenaires afin de rédiger les PPRE** sur le document support proposé par la circonscription. Il conseille des parents sur l'aide qu'ils peuvent apporter à leur enfant. L'enseignant prévoit de faire le point régulièrement afin d'adapter le dis-

positif et de définir de nouvelles compétences à travailler selon les besoins progressivement repérés.

L'enseignant peut alors **élaborer un nouvel emploi du temps** où apparaissent clairement des temps différenciés : en lecture, par exemple, certains découvriront seuls un nouveau texte tandis que le maître accompagnera un petit groupe dans cette même activité. A côté des moments spécifiques où il se consacre exclusivement à un petit groupe (dont les quatre élèves bénéficiant d'un PPRE), il reste encore de nombreux temps où les apprentissages se font en classe entière. C'est le cas, par exemple, pour la géométrie où tous ont des compétences proches. De plus, **chaque semaine, un temps d'échanges permet aux élèves de s'exprimer sur ce qu'ils ont appris**, ce qui contribue à améliorer le climat de la classe.

Les effets

Avec ce nouveau fonctionnement, la classe est nettement plus calme : **les élèves se respectent davantage, apprennent à vivre et à apprendre ensemble**.

Ayant plus de temps à consacrer à chacun de ses élèves, le maître les connaît mieux et, de ce fait, les accompagne plus efficacement.

Les quatre élèves qui ont bénéficié d'un PPRE au premier trimestre ont progressé en lecture-compréhension. Ils réalisent aussi qu'ils peuvent **réussir à l'école et y trouver peu à peu leur place**.

Les **contacts avec les parents ont été facilités** et les conseils du professeur souvent entendus.

Les difficultés

L'enseignant fait un **bilan positif** de l'organisation mise en place. Il regrette cependant que deux élèves en très grande difficulté n'aient pu bénéficier de l'aide du RASED.

L'enseignant constate que toutes les familles ne sont pas encore venues le rencontrer. Il s'agit en effet d'un travail de longue haleine pour certaines d'entre elles.

Par ailleurs, le dispositif nécessite un **espace suffisant pour travailler à plusieurs groupes**, ce qui n'est pas le cas actuellement dans cette classe.

Suite à cette première expérience, l'enseignant propose de réfléchir à une organisation similaire pour l'année prochaine mais **impliquant cette fois tous les enseignants de l'école**.



Dans une école

6

Améliorer la maîtrise de la langue française

Contexte

Dans le cadre des évaluations nationales de CE1 (année scolaire 2006/2007), une étude a été réalisée par la circonscription. Elle a porté sur 476 élèves.

- 229 élèves (soit 48%) relèvent du profil "élèves sans difficultés".
- 93 élèves (20%) sont considérés comme éprouvant des difficultés importantes à l'issue de la passation de la première série d'épreuves.
- Les maîtres ont fait passer la seconde partie des tests à 111 élèves (23%).
- Au final, 39 PPRE ont été mis en place par les enseignants afin d'apporter des réponses aux difficultés identifiées chez leurs élèves.

Présentation de l'action

Les PPRE ont concerné **six élèves scolarisés à l'école élémentaire publique de Névez** dans une **classe de CE1** composée de vingt-cinq élèves. Les résultats des évaluations nationales de CE1 ont contribué à mettre en évidence des difficultés importantes chez ces six élèves.

Pour cinq d'entre eux, elles sont situées au niveau de la **maîtrise de la combinatoire (confusions de sons)** et de la **compréhension de textes simples**. Le sixième éprouve d'importantes difficultés en relation avec une **graphie déficitaire**.

Les PPRE ont dès lors été orientés vers la **maîtrise de la langue française** et ont combiné deux modes d'organisation.

Première forme de PPRE

Elle concerne le groupe des cinq élèves présentant une maîtrise insuffisante tant au plan de la compréhension que de la combinatoire. Les familles ont naturellement été associées à la définition des propositions individualisées. Le travail visait l'atteinte de objectifs suivants :

- lire un nouveau texte simple,
- construire des phrases porteuses de sens.

Il s'agissait d'exercer particulièrement **quatre compétences** :

- comprendre et retenir les correspondances régulières entre graphèmes et phonèmes.
- déchiffrer des mots que l'on ne connaît pas.
- renforcer l'acquisition de la combinatoire.
- acquérir des stratégies de lecteur.

Difficultés repérées

Les **confusions de sons**, tant sur des phonèmes simples que sur des phonèmes complexes (on, en, oi, ille...) **sont importantes**. La lecture à voix haute et la compréhension de textes simples demeurent aléatoires.

Propositions d'activités

Des **fiches spécifiques de sons** assorties d'un travail sur la prononciation ou des copies de groupes de mots sont proposées dans un premier temps. Progressivement, les exercices s'orientent vers la **lecture de textes courts**. Le programme est complété par des activités qui développent la **prise d'informations dans les textes lus** et la **compréhension globale**.

Organisation

En groupes, durant deux séances de vingt minutes par semaine pendant cinq semaines, la maîtresse assiste les élèves pris en charge dans le cadre du PPRE pendant que le reste du groupe-classe travaille en autonomie (en lecture/compréhension). Les exercices réalisés au cours de

cette période par **les élèves aidés sont consignés au sein d'un cahier spécifique**. L'enseignante tient son propre cahier de suivi dans lequel elle relève, pour chacun des élèves concernés par un PPRE, **les progrès observés** et **les obstacles persistants**.

Bilan

Une évaluation a été définie à partir de "l'Atelier de Lecture / Arthur" (Nathan) et du fichier "Lecture CE1" (Retz).

Les résultats sont encourageants. Trois élèves parviennent à lire sans hésitation un court texte de quelques lignes (l'évaluation portait sur la lecture à voix haute avec prise en compte de l'intonation d'un extrait de l'album "Le Loup est revenu" de Geoffroy de Pennart).

La reconduction d'un PPRE modifié est proposée à deux élèves, avec l'accord de leurs parents. Le renforcement de la combinatoire sera poursuivi. En parallèle, l'enseignante propose également à ces deux élèves de travailler à partir d'extraits d'albums. Les élèves apprennent à y décoder les mots difficiles. L'enseignante propose ensuite un questionnaire destiné à vérifier la compréhension. Les hypothèses émises sont vérifiées par retour au texte (recherche d'indices / possibilité de recourir à un surligneur). Ce travail classique doit contribuer à faire acquérir aux élèves une **meilleure autonomie en lecture**.

Deuxième forme de PPRE

Le projet concerne l'élève qui manifeste une lenteur excessive pour les tâches concernant la **graphie des lettres et des mots**.

Difficultés repérées

L'écriture de l'élève est illisible, en relation vraisemblablement avec une mauvaise maîtrise des outils scripteurs. L'élève éprouve des **difficultés à former les lettres au point qu'il lui arrive "d'inventer" ses propres graphies**. Ces éléments conduisent à une impossibilité de comprendre les mots ou les textes retranscrits par ses soins.

Propositions d'activités

Les activités prévues sont variées. Pour certaines séances, l'élève doit **recopier**, en écriture cursive, sans erreur, des **séries de mots ou de phrases simples**. À d'autres moments, il lui est demandé de **segmenter les mots d'une phrase** par un trait et de recopier la phrase avec soin. Il peut également lui être demandé **d'écrire une ou deux courtes phrases** en rapport avec un thème étudié en classe.

La tenue correcte du stylo et la maîtrise des tracés des lettres constituent des points de vigilance particuliers pour chaque exercice.

Contact

- **Circonscription de Quimper 7**
1 bd du Finistère
29558 Quimper cedex 9
Tél 02 98 64 15 17



Dans une école

Améliorer la maîtrise de la langue française Suite...

Présentation de l'action

Organisation

Deux séances de vingt minutes par semaine.
L'enseignante **guide le tracé des lettres** sur le cahier et s'assure de **la bonne tenue des stylos** (les élèves relevant de l'aide décrite plus haut travaillent sur l'écriture des sons complexes et le groupe-classe est en autonomie en lecture / compréhension).

Bilan

Une première évaluation est menée à chaud.
L'élève possédant un cahier personnalisé, les **progrès et les difficultés persistantes sont ultérieurement pointés par l'enseignante sur son carnet de suivi**.

Le PPRE est reconduit. L'effort sera centré sur le **tracé des caractères** et la **prise en compte des interlignes** pour la hauteur des lettres ainsi que sur la retranscription de mots sans erreur de copie.

A titre complémentaire, un **contrôle de la vue** de l'enfant a été conseillé aux parents.



Dans une école

7

Avoir l'appui du RASED

Contexte

L'école de Guilligomarc'h (29) fait partie d'un réseau de cinq écoles primaires implantées dans un secteur rural.

Les axes de travail privilégiés des enseignants sont :

- la création de liens professionnels au profit du travail en équipes de cycle,
- l'engagement dans des actions concertées visant la découverte et la compréhension de l'environnement et du patrimoine du territoire commun
- la création d'outils et de modalités de communication modernes et efficaces (maillage TICE).

Mieux prendre en compte des élèves en difficulté était déjà au cœur des préoccupations, une première approche a consisté à conduire une analyse commune des résultats aux évaluations nationales.

Contact

• Ecole publique

Bourg
29300 Guilligomarc'h
Tél 02 98 71 72 80

• Circonscription de Quimper 2

1 bd du Finistère
29558 Quimper cedex 9
Tél 02 98 64 15 04



Présentation de l'action

La situation à la rentrée 2006

A la suite de la première passation de l'évaluation nationale CE1 (septembre 2006), 3 élèves, identifiés comme étant en difficulté lourde, et un quatrième plus "fragile" (et qui effectue une 2^e année de CE1) ont été invités à passer les épreuves du second cahier.

Ces quatre élèves présentent des profils différents :

élève 1 : difficulté à réinvestir les acquis, à se concentrer ; manque de confiance en lui ; facilement désorienté par un support de travail avec lequel il est peu familiarisé.

élève 2 : aux difficultés identifiées chez l'élève 1 s'ajoutent pour cet enfant celles liées à la compréhension des textes lus et à l'identification des mots (automatisation mal assurée).

élève 3 : en dépit de son envie de bien faire, ses compétences de lecture sont peu développées et sa compréhension des consignes insuffisante ; il semble donner peu de sens au travail scolaire.

élève 4 : lenteur et manque de concentration le caractérisent tout comme sa difficulté à déployer les stratégies pertinentes pour comprendre un texte (attitude de "devineur").

La démarche

Quand ?

Au cours du 1^{er} trimestre, 3 élèves de CE1 bénéficient d'un PPRE.

Au cours du 2^e trimestre, 4 élèves de CE1 et un élève de CP ont bénéficié d'un autre PPRE.

Quels contenus ?

Lecture : technique et compréhension
Lecture de consignes

En période 3 : méthodologie (s'organiser dans son travail, rechercher des informations, gagner en autonomie, développer sa capacité à faire des liens)

Pour ce qui concerne l'écolier de CP : entraînement à l'automatisation de la lecture.

Quelles personnes ressources ?

L'enseignant de la classe de cycle 2

L'enseignant de la classe de cycle 3

L'enseignante spécialisée "E" du RASED

Comment ?

En plus de l'aide déployée en classe, des ateliers sont organisés deux fois par semaine au niveau des deux classes de cycles 2 et 3. Ils ont une durée de 30 minutes. Des groupes de besoin de 4 à 5 écoliers sont constitués pour 4 à 5 semaines. Les autres élèves travaillent en autonomie. L'enseignante du RASED est présente le vendredi matin et propose un travail approfondi plus spécifique et des prises en charge spécialisées.

Les outils utilisés

L'essentiel des activités proposées aux écoliers à

l'occasion des ateliers décloisonnés consiste en des manipulations suivies de schématisations.

Les contacts établis

Avec les enseignants : identification et examen des difficultés et écriture des PPRE.

Avec les élèves : pour ce qui concerne l'élève 1, un entretien a eu lieu avec l'enseignant pour fixer les objectifs de travail ; en revanche, les objectifs et les modalités de mise en œuvre des PPRE n'ont pas été explicités.

Avec les parents : des contacts ont eu lieu trois fois par trimestre avec les parents d'un élève avec lesquels un protocole a pu être négocié ; dans le but d'éviter une stigmatisation trop forte sur certaines difficultés, les rencontres avec les autres parents ont été moins régulières ; en raison d'un contexte familial très délicat, aucun lien spécifique n'a pu être institué pour l'un des enfants.

Les effets

Les élèves, plus à l'aise au sein de la classe, ont pris conscience des progrès réalisés, l'enseignant ayant pris soin de verbaliser ces avancées.

Les parents ont bien perçu les actions mises en place et observé l'engagement des maîtres pour apporter ce soutien à leurs enfants. Pour autant, leur investissement dans le projet est resté limité.

Les enseignants ont apprécié la dimension professionnelle de ces échanges qui ont pu modifier certaines habitudes et les ont conduits à porter des regards différents sur les écoliers.

Les difficultés

La conception des PPRE dans le strict respect des textes et préconisations de l'institution est ressentie comme difficile. En particulier, les rencontres avec les parents et la rédaction des PPRE demandent du temps et une réelle disponibilité.

Lorsque le nombre d'élèves en difficulté est important, le dispositif actuel présente une certaine lourdeur. Il est pourtant jugé positivement par les professionnels. Ces derniers insistent sur la nécessité de formations qui permettront une meilleure compréhension des difficultés : connaissance des troubles du langage, évolution des outils pour le travail en autonomie...

En conclusion

La présence du RASED en la personne de la maîtresse E a été particulièrement appréciée par l'équipe enseignante qui l'a trouvée "rassurante". La mise en place des ateliers décloisonnés a nécessité une gestion rigoureuse du temps, de l'espace et des activités, ainsi qu'une importante discipline professionnelle. Les enfants en difficulté ont retrouvé, grâce à ce dispositif, un statut d'écoliers et plus d'appétence pour les apprentissages.



Suivi d'un élève

8

Rétablir les relations avec les parents

Contexte

Une nouvelle élève est accueillie à la rentrée 2006-2007 en classe de 2^{ème} année de cycle 2 (CP),

Ses apprentissages de GS n'étaient absolument pas acquis, voire paraissaient n'avoir jamais été abordés.

Par ailleurs elle semblait ne pas comprendre le discours de l'adulte comme celui d'un enfant.

L'entrée dans la lecture paraissait problématique pour cette enfant ainsi que son intégration dans le groupe.

Ses divers travaux réalisés les années précédentes n'avaient pas été transmis, ainsi que le dossier de radiation de l'ancienne école.

Les enseignants de cet établissement avaient sollicité auprès des parents de G., un maintien en grande section, sous demande du psychologue scolaire.

Contact

- Madame Cloarec, directrice
- Madame Daniel, professeur de l'élève concernée

Ecole Notre Dame de Lorette
49 rue Général de Gaulle
29780 Plouhinec
Tél 02 98 70 85 79

Présentation de l'action

Les objectifs

- Renouer le **dialogue avec les parents**,
- Faire acquérir les **compétences en langage écrit** de GS,
- Faire acquérir les compétences en **mathématiques** de GS,
- Travailler la **compréhension** de consignes,
- Développer le **langage oral** et l'utilisation d'un vocabulaire approprié,
- Faire en sorte que l'école soit un **lieu de bien-être** et d'épanouissement.

La démarche suivie

Il s'agissait dans un premier temps de créer un **lien positif entre la famille et notre équipe pédagogique**.

- **Trois rendez-vous** ont été mis en place : le premier basé sur l'écoute du ressenti de la maman, le second sur l'exposition de notre pédagogie, le troisième centré sur la demande d'intervention de partenaires extérieurs (regroupement d'adaptation et psychologue scolaire).

- **Un emploi du temps différent** a été organisé pour cette élève, adapté à ses besoins.

Le matin, elle rejoignait le groupe de GS pour développer les compétences en langage écrit et en mathématiques, ainsi que de 13h30 à 14h30. Puis elle réintérait son groupe classe pour le reste de la journée.

- L'enseignante spécialisée est intervenue pour travailler la compréhension et développer le langage oral. Ceci 1h / semaine.

Dans son groupe classe, elle a été intégrée dans les activités de découverte du monde, d'arts visuels, d'EPS : cela l'a aidée pour la prise de parole face au groupe.

Les effets

Le **dialogue avec les parents est renoué**, les parents de cette enfant font confiance, ont compris et adhèrent à cette pédagogie ainsi qu'au dispositif de soutien. Ils ont accepté l'intervention de la psychologue scolaire pour faire un bilan.

G. **acquiert progressivement les compétences des différents domaines disciplinaires**, en retard chez elle. Le langage s'améliore et surtout sa capacité à répondre à bon escient. Elle est bien intégrée à son groupe classe. Les élèves la considèrent. Elle semble prendre plaisir à venir à l'école.

Les difficultés

- Le **manque de confiance des parents** à l'égard du corps enseignant a fait perdre du temps.

Il a fallu regagner cette confiance avant de pouvoir mettre en place cet aménagement (2 mois).

- L'aménagement de son emploi du temps a été perçu positivement par l'enfant au départ mais **progressivement nous l'avons sentie désinvestie**. Elle semblait ne pas se sentir à sa place dans le groupe des GS (qui sont dans une classe unique de cycle 1), elle n'était pas concentrée et cherchait à jouer avec les tout-petits.

Il nous a donc semblé judicieux de ne l'intégrer à ce groupe que de 13h30 à 14h30. Le matin, elle travaillerait en projets dans sa classe.

- Son bagage langagier étant vraiment pauvre, il a fallu **accentuer les apprentissages sur l'acquisition systématique d'un vocabulaire** approprié à des situations de la vie quotidienne.

- Au fur et à mesure, d'**autres difficultés d'apprentissages** sont apparues, obligeant à transformer le PPRE en un aménagement annuel.

- Tous les objectifs visés ne seront pas acquis en fin d'année.

projet
académique
2007
2010

en savoir +

www.ac-rennes.fr
rubrique projet académique



Suivi d'un élève

9

L'enfant acteur de sa progression

Contexte

Le projet concerne un élève de CE1 qui a doublé la classe de CP.

Cette action est mise en place à la demande de l'enseignante, suite aux évaluations de début de CE1.

L'enfant est en grande difficulté en lecture, tant en compréhension, qu'en identification ou en production. Il ne maîtrise pas les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes.

D'autre part, l'élève essaie de se faire oublier, n'est pas très à l'aise en classe. Il est effacé et, chose très importante, paraît triste.

Il nous paraît ressentir l'échec après deux ans en CP.

Contact

- Ecole Enfant Jésus
place Verdun
29270 Carhaix Plouguer
Tél 02 98 93 00 23

Présentation de l'action

Les objectifs

Un travail est effectué dans le domaine de **la langue française** en lecture et écriture, plus précisément en reconnaissance de mots.

Nous avons fixé les objectifs prioritaires suivants :

- Avoir compris et retenu le **système alphabétique** de codage de l'écriture,
- Connaître les correspondances entre **graphèmes** et **phonèmes**,
- Etre motivé pour **apprendre** et travailler,
- **Fixer** son attention.

La démarche

Conseil de cycle (16 octobre 2006)

Y participent : l'enseignante de grande section, celle de CP, celle du regroupement d'adaptation, celle de CE1, la directrice. Toutes les personnes présentes connaissent bien cet enfant déjà signalé en difficulté les années précédentes.

Présentation de l'enfant par l'enseignante : son cursus scolaire, son histoire familiale, ses réussites, ses échecs.

Après discussion, il est prévu la mise en place d'une aide particulière :

- Prise en charge par l'enseignante du regroupement d'adaptation quarante-cinq minutes deux fois par semaine, cela avec deux autres enfants qui rencontrent les mêmes difficultés.
Objectifs travaillés : conscience phonologique et motivation.
- Soutien en classe (groupe de besoin).
Objectifs travaillés : reconnaissance de mots, attention, concentration.
- Aide à la maison à définir avec les parents.

Rencontre entre les parents, l'élève, l'enseignante du regroupement d'adaptation, l'enseignante de la classe (24 octobre 2006)

Echanges sur le travail de l'enfant, présentation aux parents et à l'enfant du projet prévu pour une période de six semaines, formalisation du document d'accompagnement : les objectifs, les domaines retenus, les actions engagées à l'école, les évaluations du dispositif mis en place, l'échéancier.

Nous notons l'aide et les activités possibles de suivi à la maison. **Objectifs travaillés : reconnaissance de mots, motivation.**

La maman propose de faire écrire à l'enfant 5 mots chaque soir (en lien avec le son étudié en classe).

Chaque acteur du dispositif **s'engage par écrit et connaît le but de la mise en œuvre du programme**. L'enfant, associé, devient davantage acteur de sa progression. Il sait pourquoi ce programme a été établi. Il dicte à l'adulte ce qu'il décide. Dans ce cas, il dit : "Je vais réussir à lire, je vais mieux lire".

Fin de la période : évaluations

- Réunion du conseil de cycle 2 (11 décembre 06) : on observe de réels progrès en lecture, des difficultés persistent cependant : tous les sons ne sont pas acquis, la lecture reste hésitante et la compréhension peu sûre. Une prolongation du PPRE sera proposée à l'enfant et à ses parents.
- Rencontre avec les parents et l'enfant (19 décembre 06) : réunion du conseil de cycle 2 : présentation des réussites, des difficultés. Proposition aux parents et à l'enfant de poursuivre l'accompagnement sur les mêmes modalités. La compréhension de textes sera travaillée en soutien en classe.
- Poursuite du PPRE jusqu'à fin mars.
- Rencontre de fin de PPRE (23 mars 06) : en accord avec les différents partenaires, les objectifs ayant été atteints, nous décidons de la fin du PPRE pour cet enfant.

Les effets

Effets positifs

Les parents, l'enfant, les enseignantes, sont **tous acteurs d'un même projet** : la réussite de l'enfant dans un domaine précis.

L'enfant s'engage davantage ainsi que les parents. L'élève veut réussir, une relation de confiance s'installe : les progrès sont nets.

Les échanges avec les autres enseignantes permettent de réfléchir sur sa pratique pédagogique, sur le sens que l'on donne à son travail, sur le regard que l'on porte sur l'enfant.

La formalisation des objectifs, des modalités du projet, des échéances et des évaluations dans un document écrit, permet à tous de **réaliser les progrès effectués par l'enfant**.

D'autre part, les dates des rencontres pour les bilans cadrent bien le projet.

Les difficultés rencontrées

- Emploi du temps pas toujours facile à gérer,
- Rencontres avec les parents et les enseignants multipliées,
- Nécessité de rigueur dans l'organisation.



Suivi d'un élève

10

Analyser les difficultés d'une élève

(Mise en place d'un programme adapté - Prise de conscience de la réalité par la famille)

Contexte

J..., élève de CP, nouvellement arrivée à la rentrée 2006, montre des signes inquiétants concernant son intégration à la classe dès le début d'année : extrême fatigabilité, connaissances superficielles dans le domaine de la langue (ne connaît pas les lettres, ne sait pas reconnaître un son, énormes difficultés de prononciation...). Le geste graphique n'est également pas maîtrisé. A cela vient s'ajouter une séparation douloureuse des parents en tout début d'année scolaire. De concert avec l'enseignante AIS, il a fallu rapidement dégager les priorités scolaires pour cette petite fille fragilisée dans bien des domaines de compétences.

Présentation de l'action

Les objectifs

Redonner à J... sa place d'élève de CP avec un programme adapté. Pour cela, demander rapidement un examen psychologique. Rencontrer les parents pour leur expliquer les difficultés. Proposer une aide CMPI. Aider J... dans **son geste graphique** : élève gauchère mal latéralisée, elle manque de souplesse dans son geste. Travailler le graphisme avec tout son corps. Insister sur l'**apprentissage des lettres** et savoir repérer **des sons** à l'intérieur des mots (travail avec un groupe de GS présents dans la classe, travail avec l'institutrice spécialisée).

Les effets

Après plusieurs rencontres avec la famille au cours du premier trimestre de l'année scolaire, les parents séparés prennent conscience des difficultés de J... et de l'importance de l'aider (suivi orthophonique, psychologique...). Ils essaient de faire abstraction de leurs problèmes de couple pour aider leur enfant à grandir. Avec un **programme adapté et des regroupements possibles grâce au double niveau de la classe**, J... reprend **confiance petit à petit** et s'investit dans son travail scolaire de façon extrêmement positive.

Les difficultés

Faire accepter aux parents les difficultés de J... (contexte d'un couple séparé). Aider les parents dans leurs démarches pour le suivi de leur enfant. Motiver J... sur du long terme. Accepter que les progrès de J... se fassent par petits paliers.

Contact

• **Mme Christine AOUN**
Ecole Saint Augustin
Rue de la Croix Rouge
29510 Langolen
Tél : 02 98 59 12 82



Suivi d'un élève

11

Une organisation sur le temps du Regroupement d'Adaptation

Contexte

M... est arrivée dans l'établissement en début d'année.

Le Conseil des maîtres de l'école précédemment fréquentée préconisait un maintien en CE1, les objectifs prioritaires de fin de cycle 2 n'étant que très partiellement atteints.

Les difficultés de M... se situent essentiellement dans le domaine de la langue. Au niveau du décodage, en lecture, certaines graphies ne sont pas maîtrisées (a/oi, tour/tout, eu/ur, tr/cr), des inversions de lettres sont constatées.

M... oralise mais ne donne pas de sens à ce qu'elle lit.

La compréhension écrite est très laborieuse.

Présentation de l'action

Les objectifs

Les objectifs suivants sont travaillés conjointement en classe et sur le Regroupement d'Adaptation après concertation en conseil des maîtres :

- Maîtriser les **graphies** difficiles
- Maîtriser l'ordonnancement des **lettres** dans un mot
- Dépasser le stade du **décodage**
- **Comprendre** ce que M... lit
- Mettre en place une **méthodologie**, notamment dans la lecture de consignes : je lis, je résume, je reformule ce que j'ai lu, je réfléchis, je fais, je vérifie.

La démarche

Les évaluations diagnostiques de début de CE1 ont mis rapidement en lumière les difficultés rencontrées par M...

Dans le **mois qui a suivi la rentrée scolaire**, un conseil des maîtres de cycle 2 a pris le temps de **faire le point sur l'ensemble des enfants** et plus particulièrement sur **ceux qui présentaient des difficultés d'apprentissage**. L'enseignante de la classe et l'enseignante du RA ont rencontré les parents et exposé les difficultés rencontrées par M.... Au cours de cet entretien, il a été proposé une prise en charge sur le **regroupement d'adaptation** à raison de 2 séquences par semaine : le lundi de 15h20 à 16h10 et le mardi de 11h15 à 11h55. Parallèlement, du temps est régulièrement consacré à M... par l'enseignante titulaire pour travailler les objectifs cités plus haut. Des groupes de besoins ont également été mis en place dans les classes de CE1.

Le premier PPRE a démarré le 6 novembre et s'est achevé le 13 janvier.

Les effets

M... a intégré le fait que **lire c'est comprendre**. Cela se vérifie sur de courts énoncés, de petits textes simples.

Cependant elle rencontre toujours **des difficultés quand les graphies complexes se multiplient** ou lorsque la construction syntaxique est complexe. Elle **manque de confiance** en elle et n'ose pas essayer par peur de se tromper.

Il est donc décidé de **poursuivre le PPRE** en travaillant sur la **diversification des stratégies** de lecture pour l'amener à être **plus autonome** face à la compréhension d'un texte.

Contact

- **Madame Françoise Lamour**, enseignante de CE1
- **Madame Denise Gallée**, enseignante du regroupement d'adaptation

Ecole Notre Dame de Liesse
Allée Verte
29290 Saint Renan
Tél 02 98 84 23 29



Suivi d'un élève

12

Travail conjoint à l'école et à la maison

Contexte

Il s'agit de la mise en place d'un PPRE pour un élève en début de CP.

L'enfant prenait du retard dans l'acquisition de nouvelles méthodes de travail et manifestait peu de concentration en classe. Les difficultés se concentraient sur les points suivants : écoute et compréhension des consignes des activités, manque d'autonomie (attente de l'aide de l'adulte, gestion du temps) et concentration faible pendant les apprentissages. La personne intervenant en AIS sur l'école a mené une série d'évaluations pour préciser les éléments issus de la classe.

Par ailleurs, les rencontres avec les parents ont mis en évidence la nécessité de les aider à s'impliquer dans le suivi de l'élève. L'enseignante a évoqué avec eux l'intérêt de mener un travail conjoint école - maison pour développer la prise d'autonomie de leur enfant.

Présentation de l'action

Le PPRE paraissait l'outil adapté pour **formaliser** la démarche impliquant l'élève, les parents et l'enseignante.

Les objectifs

Après concertation, l'enseignante a alors identifié des objectifs prioritaires, pour l'élève :

- s'impliquer, développer son **autonomie** par rapport à l'adulte,
- comprendre l'intérêt du **travail d'écoute** des consignes et de leur reformulation,
- comprendre que le temps s'écoule et **utiliser les repères temporels** présents dans la classe,
- apprendre à **gérer son temps**, faire son travail dans le temps imparti,
- développer sa **concentration**.

La mise en place du PPRE devait également permettre de **renforcer le dialogue avec les parents** et leur implication.

La démarche

Une première réunion menée avec l'élève et ses parents a permis de préciser la situation. Elle a également été **l'occasion d'échanges et de prises de conscience sur le comportement de l'enfant à l'école** mais aussi à la maison.

Les participants ont ainsi validé des objectifs de progrès avec échéances (formulation en regard des compétences attendues à l'école), des actions concrètes à mener à l'école et à la maison (responsabilités confiées, réalisation en temps imparti).

Tous ces éléments ont été **formalisés dans un document co-signé** par l'élève, les parents, l'enseignante et la directrice.

Les effets

Une réunion "bilan" a permis d'apprécier les progrès réalisés par l'élève et l'évolution du "regard" porté par les parents sur les besoins de leur enfant. Cependant **toutes les difficultés n'étant pas résolues**, il paraissait indispensable de poursuivre ces efforts et de **compléter la démarche en AIS**.

Il est intéressant de noter le sentiment d'implication ressenti par l'élève (signature en bas du PPRE) mais aussi par ses parents.

Les difficultés

Pour favoriser l'adhésion de l'élève au projet, il faut rendre cette démarche la plus "concrète" possible et donc choisir des **objectifs adaptés**. Ceux-ci ne sont pas toujours aisés à formuler.

Contact

• I. Duporte

Ecole Notre Dame de Tourbrian
9 rue Pont Neuf
29490 Guipavas
02 98 02 46 77





Suivi d'un élève

13

Décloisonnement des enseignements

Contexte

L..., élève de CE2 obtient des résultats peu satisfaisants en mathématiques à l'issue des évaluations nationales.

Peu travailleuse, manquant de confiance en elle, elle perd pied en raisonnement et en numération.

Les mathématiques semblent devenir sa bête noire et les regards portés sur elle par ses camarades sont loin d'être indulgents...

La mise en place d'une aide personnalisée

C'est le maître E de la circonscription qui a pris en main la passation des évaluations. Le regard neuf qu'il porte sur L... et la réflexion menée conjointement avec l'équipe enseignante vont être déterminants...

Un partenariat riche en compétences

Marie, la directrice qui a en charge les petites sections, Sandrine, la titulaire de la classe de CE2-CM de 28 élèves, et Paul, le maître E, se réunissent en octobre et élaborent leur stratégie pour pouvoir mettre en œuvre une véritable pédagogie différenciée.

Contact

- Ecole primaire du Foeil
Le Bourg
22800 LE FOEIL
Tél 02 96 74 99 62

Présentation de l'action

Les objectifs

- Prendre en compte les besoins et les possibilités des élèves (pour cela, en connaître les caractéristiques préalables par le biais des évaluations diagnostiques et des observations comportementales) ;
- Rechercher la médiation la plus efficace entre l'élève en difficulté et les différentes formes de savoirs (tutorat, relation duelle, interactions, décloisonnement) ;
- Proposer aux élèves des situations d'apprentissage variées.

La démarche

Un décloisonnement s'organise chaque jour de 13h30 à 15h00. Marie prend en charge l'enseignement des mathématiques pour les CE2, ce qui permet à Sandrine de mettre en place une pédagogie différenciée adaptée à ses élèves de CM. Cinq PPRE sont rédigés pour une période de six semaines. **L'entrée par les compétences permet de cibler très précisément les objectifs à atteindre.** L'implication de l'élève est d'autant plus forte que le document départemental finalisant le programme personnalisé lui octroie un espace personnel d'auto-évaluation.

Les effets

La métamorphose de L... s'opère un peu plus chaque jour. Le petit groupe PPRE auquel elle participe lui offre la possibilité de s'exprimer davantage. Le droit à l'erreur et les réussites de plus en plus fréquentes aux exercices la valorisent. Le maître E souligne d'ailleurs son évolution : "Son statut a changé, elle est entrée dans une dynamique de succès". L... se sent mieux, **elle comprend mieux.** A l'issue de la période, L... **atteint les objectifs fixés** à travers de nouvelles évaluations et réintègre le groupe classe, bien décidée, cette fois, à aider à son tour ses propres camarades...

Bruits de couloirs...

Marie : "Un regard croisé, c'est toujours riche !"

Paul : "La mise en œuvre de ce dispositif a été particulièrement positive dans le cas de L..."

Attention toutefois à ne pas confondre les élèves relevant d'un PPRE et ceux qui nécessitent un accompagnement plus lourd. Le diagnostic de départ est primordial pour aider de manière efficace !"

Pour aller plus loin

Comme le précise la circulaire du 25 août 2006, l'année scolaire 2006-2007 en cours correspond, après la mise en place des dispositifs PPRE dans les classes de CP et CE1 ainsi qu'après des élèves maintenus une année supplémentaire quel que soit leur niveau de classe, à **la généralisation de ces programmes dans l'ensemble des classes** du cycle des approfondissements.

La politique de la circonscription du secteur de Quintin vise à poursuivre les actions de formation en :

- organisant un retour sur les expériences menées dans la circonscription (réunion des directeurs en juin),
- proposant une **réflexion sur l'harmonisation des emplois du temps** de toutes les classes d'une école en vue d'instituer des plages spécifiques "PPRE",
- incluant au Plan Académique de Formation un stage de liaison inter-degrés intitulé "Prise en charge de la difficulté scolaire" permettant une **réflexion sur la valorisation des élèves en difficulté** à travers la mise en place de projets artistiques.



Pratiques de différenciation

14

Organiser des groupes de besoins

Contexte

L'école du Gourandel à Baud (56) accueille 146 élèves dont une classe bilingue français breton de 12 élèves de cycles 2 et 3. Le dispositif MACLÉ (Modules d'Approfondissement des Compétences en Lecture-Écriture) a concerné les élèves de CE1 et CE2 (55 élèves) pendant 6 semaines (du 13 novembre au 22 décembre) à raison de 3 demi-journées par semaine. Deux réunions préparatoires auxquelles ont participé les enseignants susceptibles d'être mobilisés (équipe enseignante de l'école et membres du RASED) ont permis d'arrêter l'organisation définitive.

Présentation de l'action

Les objectifs

Organiser un MACLÉ, c'est mettre en forme un **décloisonnement** pour permettre aux élèves, notamment les moins avancés dans l'apprentissage de la lecture, de travailler au sein de l'école dans des **groupes à effectifs très réduits**. Ce décloisonnement est massif et concentré dans le temps et il nécessite des moyens humains supplémentaires.

Trois champs d'activités sont concernés :

- la **compréhension** de textes,
- un travail sur les **microstructures** et les **mésos-structures** (graphèmes, syllabes, mots, groupes de mots, phrases),
- la production d'**écrits**.

Si le MACLÉ est, à côté d'autres outils, une réponse pertinente, c'est aussi parce qu'il mobilise intensément les équipes des maîtres au bénéfice des élèves les plus fragiles et met en scène cette mobilisation, d'abord aux yeux des enfants et des parents. Le message qui passe est alors le suivant : l'école est un lieu d'apprentissage et elle est un lieu de promotion intellectuelle pour les enfants des milieux populaires. (site Bien Lire).

La démarche

La préparation d'un MACLÉ se fait en 3 étapes :

- **cerner les besoins** de chaque élève,
- **répartir les élèves en groupes de besoins** en tenant compte du nombre d'intervenants,
- concevoir un **programme d'activités** pour chaque groupe.

Dans l'école concernée, au terme des différentes évaluations concernant les CE1 et CE2, **16 élèves** ont été repérés en **difficultés** plus ou moins lourdes (sur un total de 55 élèves) : ils ont été **répartis en deux groupes homogènes** (8 élèves pour chacun) du point de vue de leurs besoins. Des ajustements, à titre exceptionnel, sont cependant possibles en cours de MACLÉ : un élève de CE2 supplémentaire est ainsi venu rejoindre le groupe de besoin compréhension au bout de la dixième semaine.

Les activités ont été élaborées en équipe et il a fallu prévoir celles des deux groupes de besoin, mais également celles des deux autres groupes de bons lecteurs (constitués de 39 élèves répartis, selon les cas en 20 + 19 ou en 29 + 10). Il a été convenu que les **œuvres étudiées soient les mêmes** dans les différents groupes, afin de mutualiser les activités et de continuer de constituer un **référentiel littéraire commun**. De même, le recours quotidien à une **"dictée sans erreur"** qu'aucun enseignant ne pratiquait sous cette forme auparavant a été décidé pour chacun des

groupes. Des activités en BCD ont été aussi conçues pour les CE2.

Les parents ont été informés de l'action avant son lancement. Ceux dont l'enfant était en groupe de besoin ont été reçus individuellement courant janvier par les enseignants pour que leur soient présentés les résultats des évaluations et que soient envisagées les nouvelles modalités de l'aide dans le cadre du PPRE pendant les périodes suivantes.

Les effets

Les résultats des élèves des groupes de besoin ont été évalués à l'issue du MACLÉ par le conseiller pédagogique de circonscription et le maître E, en reprenant les tests des évaluations nationales.

Pour les 6 élèves de CE1 qui ont donc repassé en janvier 2007 la même évaluation qu'en octobre 2006 les progrès sont très nets : + 6% en identification, + 13% en compréhension, + 6,5% en production. 5 élèves ont **progressé dans l'ensemble des trois champs**, un élève a progressé en compréhension seulement.

S'agissant des 11 élèves de CE2, la progression en moyenne est de 14,5% en production de textes, 25% en compréhension, 6% en identification (de 94% à 100%) et 28% en écriture et orthographe.

Le point de vue de l'équipe enseignante

À la demande du CPC, les enseignants ont rédigé en conseil des maîtres un bilan du MACLÉ. Les points suivant peuvent en être dégagés :

Ce qu'a permis le dispositif :

- Échanger davantage au sujet des élèves et croiser les regards.
- Se constituer des outils réutilisables sur un thème précis.
- Réfléchir ensemble sur une pratique pédagogique.
- Travailler sur une compétence précise avec un groupe d'élèves restreint et donc pouvoir évaluer plus facilement les progrès des élèves au fil des séances.

Les difficultés

Il faut **bien communiquer avec les parents** sur l'organisation et le fonctionnement très particuliers de ce projet. Les activités sont longues à mener.

Pour aller plus loin

Ce dispositif pédagogique a été conçu par André Ouzoulias, professeur à l'IUFM de Versailles et il est décrit dans l'ouvrage *"Favoriser la réussite en lecture : les MACLÉ : modules d'approfondissement des compétences en lecture-écriture"* (SCE-REN / éd. Retz, octobre 2004). Plusieurs rubriques sont également consacrées aux MACLÉ sur le site bienlire.education.fr.

Contact

- **Michel TATARD**,
Conseiller pédagogique
de la circonscription de Pontivy
michel.tatard@ac-rennes.fr





Pratiques de différenciation

15

Des ateliers tournants

Contexte

L'école élémentaire de La Découverte est située à St Malo et fait partie du Réseau Ambition Réussite du collège Surcouf. Cette école compte sept classes et bénéficie au titre de l'éducation prioritaire d'un emploi d'enseignant ambition réussite.

Présentation de l'action

Les objectifs

La mise en place des PPRE, pour être efficace, doit pouvoir **s'inscrire dans le cadre ordinaire de la classe**. L'externalisation de la prise en charge de la difficulté scolaire a montré au fil du temps ses limites. Pour autant la tâche n'est pas simple et les dispositifs pédagogiques mis en œuvre par les enseignants doivent en tenir compte. **Une nouvelle organisation du fonctionnement de la classe doit être recherchée** afin de permettre une **mise en œuvre pérenne des PPRE**.

La démarche

- L'enseignante de cette classe de CE2 s'est rendue disponible auprès des élèves relevant de PPRE, tout en veillant à proposer simultanément aux autres élèves des activités d'apprentissage ou de renforcement.
- L'expérience d'enseignement au cycle 2 a été très utile comme la présence de l'enseignant ambition réussite.
- Le programme personnalisé est formalisé sur le document départemental, outil pour les enseignants de l'école, mais un document "allégé" interne à l'école est présenté aux parents lors d'entretiens individuels. Ces entretiens se déroulent avant le commencement de chaque module.
- Les PPRE sont programmés pour une durée de **4 à 5 semaines**. Les objectifs, très précis, donnent lieu à des **évaluations individuelles**. A la suite de ces dernières, un nouveau programme est éventuellement proposé.

Depuis le début de l'année, 10 modules ont été menés tant dans le domaine de la maîtrise de la langue que dans le champ des mathématiques. Chaque groupe est constitué de 4-5 élèves.

Les compétences visées au cours de ces modules ont été par exemple :

- Maîtriser la multiplication à un chiffre,
- Connaître la suite des nombres jusqu'à 100,
- Reconnaître et écrire les nombres jusqu'à 100,
- Ordonner les nombres de 0 à 50,
- Connaître les tables de multiplication et les utiliser pour effectuer des calculs,
- Calculer et gérer la retenue dans l'addition en colonne, décomposer les nombres et déterminer la valeur de chacun des chiffres,
- Déchiffrer un mot que l'on ne connaît pas,
- Constituer ou reconstituer une phrase simple qui a du sens,
- Expliciter et reformuler une consigne,
- Comprendre les informations explicites d'un texte littéraire.

L'organisation de la classe est extrêmement importante. **Des ateliers tournants différenciés** ont été définis afin de permettre à l'enseignante d'être disponible auprès du groupe d'élèves en difficulté. Par exemple pendant que l'enseignante pilote le groupe PPRE dans le domaine de la maîtrise de la langue, trois autres groupes travaillent en autonomie dans la classe.

• Atelier 1 : la dictée sans erreur

Les élèves doivent recopier un texte sans erreur en mémorisant l'orthographe des mots. Pour cela le modèle se trouve au verso de la feuille.

• Atelier 2 : jeu de memory "conjugaison"

confectionné par l'enseignante. Les règles du jeu sont connues par les élèves et l'atelier est autonome.

• Atelier 3 : atelier de littérature autonome

L'enseignante peut, grâce à cette organisation, être active auprès des 4 à 5 élèves identifiés.

Les tâches proposées à ces derniers peuvent être différentes sans que cela soit une constante. En effet **l'adulte permet aux élèves de reformuler, d'explicitier leur démarche, d'expliquer leur cheminement**. Effectuer ce travail dans le cadre d'un petit groupe en présence de **l'enseignant facilite les échanges entre pairs**, les argumentations et les confrontations qui servent la construction des compétences.

Les effets

Le PPRE a une **existence réelle** au sein de la classe et de ce fait **il devient un dispositif ordinaire**. Il a permis à de très nombreux élèves de **ne pas décrocher**. Il instaure également un dialogue constructif entre l'élève et le maître : l'élève sait ce que l'on attend de lui, peut parler de ses réussites, de ses échecs. C'est également un moyen de rencontrer les parents, de leur parler des difficultés de leur enfant tout en proposant des solutions. L'échange qui se poursuit régulièrement tout au long du programme permet une **valorisation du travail et des réussites des élèves**. Le PPRE est également un moment privilégié pour le maître qui observe ses élèves, leur mode de fonctionnement et tente de comprendre les raisons de leur difficultés.

Les difficultés

Transformer l'organisation de la classe ne s'effectue pas facilement. **La présence d'un maître supplémentaire a été utile** pour que les élèves **deviennent autonomes plus rapidement en début d'année**. Un temps très important a été consacré à la **réalisation des outils** mis à disposition des élèves (jeux de lecture, de mathématiques etc).

Contact

- **S. Durieux**, P.E
- **A. Manivel**, P.E Maître Ambition Réussite

Ecole La Découverte
2 rue Mer du Sud
35400 St Malo
02 99 82 48 69

- **P. Percheron**
IEN St Malo Ville
1 rue Le Gentil
35400 St Malo
02 99 82 54 77



Pilotage par le chef d'établissement

16

Repérage de la difficulté scolaire

Contexte

Le collège Charles Brochen est un petit collège dans une "petite cité de caractère" en milieu rural ; il scolarise, pour environ la moitié de son effectif, des enfants issus de PCS défavorisées.

L'équipe éducative doit donc traiter une difficulté scolaire de nature très diverse.

Présentation de l'action

Les objectifs

Ils sont exprimés dans le nom même de l'action (réussite éducative) sous la forme d'un programme (écrit de toute évidence) personnalisé (sur mesure et négocié). En d'autres termes, il s'agit d'aider un élève précis à surmonter une difficulté en lui proposant à lui et à sa famille un programme. Vus comme cela, les **objectifs ne peuvent qu'être modestes et ciblés**, de toute façon, le simple fait d'envisager un programme trop ambitieux montre qu'on est en dehors du champ du PPRE. Par ailleurs, nous savons que les difficultés rencontrées pas les élèves ne nécessitent pas toujours la mise en place d'un PPRE et la première tâche est donc de **déterminer à qui proposer quel PPRE et pour quel bénéfice**.

La démarche

Les outils pour repérer la difficulté scolaire, petite ou grande, passagère ou avérée et durable, sont nombreux : le premier d'entre eux est **une liaison CM2/6^e efficace**, qui met en présence pour un échange approfondi les maîtres de CM2 et les futurs professeurs principaux de 6^e. C'est à cette occasion que commence le **premier repérage des enfants en difficulté** et c'est grâce à ces échanges qu'on peut en faire une répartition équilibrée dans les classes. Du côté de la didactique, il y a les outils que tout le monde utilise et il y a ceux que chacun a fabriqués et avec lesquels il se sent à l'aise.

L'évaluation nationale d'entrée en 6^e, outil d'évaluation diagnostique, est bien sûr mise à contribution, mais comme elle est loin d'être utilisée par d'autres que ceux qui la font passer et la corrigent, il est nécessaire de **croiser les observations faites en français, maths et maintenant LV1** avec les observations des professeurs des autres disciplines.

Le chef d'établissement, tout naturellement, ou son adjoint, peut réunir les professeurs de chaque classe ou les professeurs principaux (de 6^e en l'occurrence) qui ont préalablement questionné leurs collègues pour faire un bilan des observations. La seconde solution place le **professeur principal au centre du dispositif** : elle permet d'observer une cohorte entière, d'harmoniser les méthodes, le calendrier et la communication. Harmoniser les méthodes est une habitude pour tous ceux qui travaillent sur des groupes alignés à effectifs fluctuants, le calendrier de début et de fin des PPRE étant fixé autour des grandes échéances comme les réunions parents professeurs, les relevés de mi-trimestre ou les conseils de classe.

Une **bonne communication interne et externe** est importante : à l'externe un document récapitulatif le PPRE et est signé par tous les intéressés, il reste volontairement simple et facilement compréhensible, surtout par l'élève, tandis qu'à l'interne, des explications supplémentaires sont envisageables entre spécialistes. **La formation des professeurs** fait partie du dispositif, le thème pouvant être très général sur la difficulté scolaire ou plus pointu sur le traitement didactique de la dyslexie, par exemple. Une formation de proximité, éventuellement inter établissements, répondra au plus près à la demande de professeurs toujours en quête d'échanges sur ce qui marche pour aider les élèves.

Les effets

Du côté des **parents**, tout d'abord, un **dialogue s'instaure**, des informations leur sont données sur les difficultés passées ou présentes qu'on ne trouve pas forcément dans les dossiers scolaires : cela permet une réflexion plus sereine sur les difficultés de l'enfant et même parfois un début de réflexion sur l'orientation. Les **élèves**, ensuite, ont, pour la plupart d'entre eux, le sentiment **d'être aidés, considérés et encouragés**, même si les résultats ne se manifestent pas tout de suite à la hausse. L'évaluation du PPRE, qu'il faut prévoir dès sa conception, doit ramener au début de la boucle : le besoin existe-t-il toujours, si oui, faut-il prolonger, reconduire ou aménager le PPRE ?

Les difficultés

D'une part, pour les élèves, il faut **faire attention à ne pas les stigmatiser** en rappelant l'existence du PPRE à tous les cours et, inversement, il ne faut pas transformer le PPRE uniquement en travail en plus, par exemple en identifiant l'heure d'ATP comme une heure que n'ont pas besoin de suivre ceux qui s'en sortent mieux ; déjà en difficulté, les élèves concernés n'ont pas besoin qu'on charge leur barque encore un peu plus. D'autre part, comme le PPRE est transversal, tous les professeurs y participent, chacun à sa mesure et selon sa discipline, mais ils soulignent - surtout les professeurs principaux - le **surcroît de travail** : rendez-vous avec les parents, concertation avec les collègues, recherches personnelles... Une heure comprise dans le service pour faire tout ce travail serait la bienvenue.

Contact

- **Philippe Guichard, Principal**
Collège Charles Brochen
Impasse Barthélémy
22260 Pontrieux
02 96 95 61 31



De l'expérimentation à la généralisation

17

Des outils pour passer à l'écrit

Contexte

Le collège de Malansac accueille environ 200 élèves. Il se situe dans un secteur rural et accueille une population socialement défavorisée.

85% des élèves sont concernés par le transport scolaire et l'établissement, situé dans un réseau d'éducation prioritaire, est concerné par un dispositif de réussite éducative qui a permis, en particulier, la mise en place dans les différentes communes de recrutement d'études du soir.

La cas ici présenté est celui d'une élève entrée en 6^e en septembre 2005 et qui a bénéficié d'un PPRE, dans le cadre de l'expérimentation menée au cours de l'année scolaire 2005-2006.

Contact

• Collège René-Guy Cadou
11 rue Beau Soleil - BP 11
56220 Malansac
02 97 66 25 68

Présentation de l'action

Situation initiale

Les résultats de l'élève étaient modestes sans être particulièrement préoccupants jusqu'en CE2 (Evaluation CE2 en français : 51.2%, en mathématiques : 44.2%). Les dernières années du cycle 3 sont celles où vont se cristalliser les difficultés en même temps qu'une forme de renoncement liée à l'image que lui renvoient les appréciations portées sur son travail (stigmatisation par l'échec). A l'entrée en 6^e les résultats de l'évaluation sont les suivants : français 29.8%, mathématiques : 29.8%.

Ces résultats conduisent à la constitution d'un PPRE scolaire.

Le constat

Les difficultés rencontrées par l'élève résultent moins de problème de compréhension (ses performances à l'oral et dans certaines activités, en mathématiques notamment, permettent de l'attester) que d'un **défaut d'apprentissage** et plus que tout d'un **manque d'outils au moment du passage à l'écrit**.

Démarche adoptée au cours de l'année de 6^e :

- Reconstruire les repères et les conditions nécessaires aux apprentissages (1er trimestre)
- Appropriation de méthodes d'organisation et de travail : **soutien méthodologique**. Il est mis en place un soutien méthodologique visant à aider l'enfant à s'organiser et suivre son travail scolaire. Le suivi est assuré par le professeur principal de la classe.
- Mise en place du **contrat éducatif**. Le manque de travail personnel étant une des causes essentielles des difficultés rencontrées, un contrat est passé entre le collège, l'enfant et les parents.

- Conforter et renforcer les compétences de base (1^{er} trimestre) :

- L'**évaluation de rentrée en 6^e** est un document conducteur pour l'ensemble des activités de remédiation du premier trimestre (activités de soutien disciplinaire et de contournement). L'élève et les professeurs intervenants disposent d'une **grille de compétences** construite à partir des items chutés de l'évaluation. Elle fixe des **objectifs précis** et permet de **donner du sens aux activités** qui sont proposées à l'enfant. Elle est un outil de suivi pour l'enseignant.

L'**autoévaluation réalisée par l'élève** permet de le responsabiliser quant à l'atteinte des objectifs poursuivis. Régulièrement, les intervenants comparent et réajustent avec l'élève ses positionnements sur la grille de compétences.

- Retrouver l'estime de soi :

Anticiper les difficultés pour réduire les situations d'échec.

Aux 2^e et 3^e trimestres, avec l'entrée proprement dite dans les programmes de 6^e le PPRE est poursuivi en fonction des besoins liés à la progression des enseignements. Les professeurs de français, mathématiques et langue vivante indiquent aux enseignants en charge de la remédiation leurs besoins au regard de leur progression dans le programme, afin d'anticiper dans la mesure du possible les difficultés.

Démarche adoptée au cours de l'année de 5^e

La fin d'année de 6^e a été marquée par la manifestation de **signes de lassitude** de la part de l'élève. Pour autant la décision de passage en 5^e nécessitait d'être accompagnée. Ce qui a conduit à alléger le dispositif pour éviter un phénomène de démotivation.

- Poursuite du travail engagé sur la **confiance en soi** en évitant pour l'enfant le ressenti d'une prise en charge spécifique qui l'identifie au sein de la classe.

- **Soutien disciplinaire**, aides aux devoirs et études dirigées afin de limiter le risque d'une nouvelle démotivation,

- Les **études dirigées** ont évolué dans leur organisation : chaque heure autorise la constitution de 3 groupes, un premier groupe "PPRE", un deuxième dit d'étude dirigée restreinte (3 à 4 élèves) et un dernier constitué par les autres élèves de la classe.

- L'**aide aux devoirs en soirée** sur les communes de résidence est le deuxième volet de la prise en charge de l'élève.

- **Tutorat informel** à la demande de l'élève par un enseignant tuteur, qui, participait au PPRE.

Le bilan

Même provisoire, les résultats au terme de ces deux années sont **encourageants**.

- Au cours de l'année de 6^e, les compétences de l'élève ont considérablement progressé. En juin 2006, l'enfant a de nouveau travaillé sur l'évaluation d'entrée en sixième, les résultats attestent de **progrès notables** (score de réussite en français : 75%, en mathématiques : 50%).

- A l'entrée en 5^e, les résultats restent modestes mais néanmoins proches de la moyenne, ce qui n'était pas acquis, la **motivation de l'élève est intacte** : elle ne manifeste pas de signe de décrochage et est bien intégrée au sein de sa classe.



Des exemples

18

Faire réussir en développant des compétences transversales

Contexte

Le collège Sainte Marie se situe à Saint-Brieuc.

E... s'est vu proposer un PPRE pour l'aider à résoudre ses problèmes d'organisation dans son travail et la gestion de son matériel.

E... : "je veux continuer parce que cela me motive dans mon travail personnel. À l'étude, je fais l'effort de demander de l'aide quand je ne comprends pas. J'ai plus confiance en moi parce que tous les professeurs m'aident".

F... a des difficultés d'ordre relationnel et de gestion du quotidien. Le PPRE lui a permis de progresser. F... : "le PPRE m'aide beaucoup ; je suis mieux organisé, je note mes devoirs et j'oublie moins mes affaires. Je ne me bagarre plus avec les autres sur la cour et je suis mieux intégré dans la classe. Je pense que j'ai besoin d'être accompagné encore un peu".

Contact

- Collège Sainte Marie
11 rue de Touraine
22000 Saint-Brieuc
02 96 94 30 81

Présentation de l'action

Les objectifs

La mise en place des PPRE demandée à la rentrée de septembre 2006 a permis à l'équipe de Sainte-Marie de formaliser, de cadrer ce qui se faisait déjà au collège en termes d'aide et de suivi.

L'objectif d'un PPRE est de pouvoir **détecter, analyser les méthodes d'apprentissage de l'élève**, de déceler ses difficultés, de proposer une aide individuelle, de procurer le soutien scolaire nécessaire, d'apporter des ingrédients de réussite et enfin d'associer pleinement la famille dans la démarche.

La démarche

Les professeurs principaux et le responsable de niveau ont pris en charge la mise en place.

Plusieurs étapes ont été nécessaires :

- le repérage des élèves à partir de la **fiche de liaison CM2-6^e**, des **évaluations à l'entrée de la 6^e** et de la **fiche d'observation** remplie par l'équipe sur des thèmes comme la concentration, la capacité à se mettre au travail, à demander de l'aide, les résultats, les points à travailler en priorité, la relation aux autres...
- le professeur principal synthétise les éléments reçus dans un document et dégage des **objectifs prioritaires en termes de compétences pour la plupart transversales**. Il décide ensuite les modalités d'action communes aux différentes matières ou d'autres propres à certaines matières.
- un **calendrier prévisionnel** est établi : il prend en compte les dates de début et de fin de l'action, la première rencontre avec la famille, les rencontres avec le tuteur, le bilan à mi-parcours...
- le choix des tuteurs s'est fait sur la base du **volontariat de l'équipe** des professeurs, en y associant les CPE.

Les effets

La rencontre hebdomadaire entre l'élève et son tuteur permet un **échange privilégié et un suivi régulier**. L'élève se sent plus en confiance dans le groupe classe et nous n'avons noté aucune remarque négative de la part des autres élèves, car le dispositif avait été expliqué à tous en amont.

Sur les 11 PPRE mis en place dans un premier temps, 4 n'ont pas été reconduits, **les objectifs travaillés ayant été atteints**. Pour deux d'entre eux, un **accompagnement ponctuel** a cependant été décidé par le tuteur et la famille afin de rassurer ces élèves qui rencontraient des difficultés d'organisation et d'ordre relationnel.

Pour les autres, la **reconduction** des PPRE a été **décidée** lors de la **rencontre bilan effectuée avec les parents** à l'issue des 8 semaines correspondant à la durée du premier suivi. Selon les cas, un changement de professeur référent a pu être proposé car l'élève était capable de développer certaines compétences dans la matière correspondant à son tuteur mais des difficultés persistaient dans les autres matières.

En règle générale, les objectifs retenus dans un premier temps étaient en **voie d'acquisition**. Pour 2 élèves, la notion d'engagement semble avoir été difficile à respecter sur du long terme. Une orientation en EGPA avait été proposée à la fin du cycle 3 à l'un d'entre eux et les difficultés concernant la compréhension des cours et des consignes demeurent importantes. Pour ce qui est du deuxième élève dont les **difficultés sont d'ordre relationnel avec les élèves et les adultes**, un **suivi psychologique** à l'extérieur a été proposé. Cependant, cet élève refuse de s'y rendre et sans cette aide, la mise en place du PPRE s'est avérée inefficace.

En conclusion, la mise en place du dispositif est plutôt **positive** dans la plupart des cas avec des **parents satisfaits** de cette prise en considération des difficultés rencontrées par leur enfant, des élèves dans l'ensemble **valorisés et re-motivés**. Pour les enseignants et personnels d'éducation, ces rencontres leur ont permis de **découvrir les élèves** sous un autre jour, en dehors du groupe classe.

Les difficultés

Le facteur "temps" représente l'obstacle majeur à la mise en place des PPRE. Que ce soit pour la rencontre hebdomadaire avec les jeunes, les bilans effectués avec les parents, les concertations avec l'équipe éducative : il n'est pas toujours simple de **trouver le moment approprié** qui convient à tous les acteurs concernés. Une autre difficulté se situe dans notre **capacité à mesurer les progrès réels** des élèves au sein du groupe classe par rapport aux objectifs visés ainsi que la prise en compte et même la prise en charge des difficultés par l'ensemble de l'équipe. L'investissement de l'équipe est indéniable : un des freins pourrait être une "usure", notamment des professeurs principaux. Il nous faut rester vigilants quant à nos demandes.

En conclusion, la notion d'**évaluation par compétences** trouve ici forcément tout son sens comme celle des rythmes scolaires et nous amène à poursuivre notre réflexion sur ces sujets.



Des exemples

19

Amener des élèves en difficulté sévère à lire

Contexte

Le collège R. Vercelet, à Dinan, accueille 149 élèves en 6^{ème} de milieux socioculturels très divers.

Les évaluations en français à l'entrée en 6^e ont permis de repérer trois élèves en très grande difficulté sur tous les champs de compétences, avec des pourcentages de bonnes réponses de 19,3%, 12,3% et 12,3%.

Ces élèves, en échec scolaire depuis le CP, ont manifesté leur très grande souffrance par une attitude apathique en classe.

Il a été décidé, après un dialogue entre l'équipe éducative de l'établissement, ces élèves et leurs familles, de mettre en place un PPRE pour tenter de remédier à leurs très importantes difficultés de lecture et de compréhension de textes.

Ce PPRE a débuté en novembre à raison d'une heure hebdomadaire.

Contact

• Mme Karine Litou,
professeur de français

Collège Roger Vercelet
12 rue de Lehon - BP 22065
22102 Dinan Cedex
02 96 87 17 50

Présentation de l'action

Les objectifs

Le PPRE est fondé sur une **analyse fine des difficultés** rencontrées afin de combler les déficits de ces élèves non lecteurs, déficits qui ont de lourdes conséquences sur la réussite scolaire et donc sur l'estime de soi.

La démarche

Il fallait **mettre en confiance** - avec patience - ces élèves en grande souffrance par une progression construite sur des apprentissages axés sur le décodage et son automatiser et sur la compréhension de textes, les processus de décodage étant, pour ces trois élèves, en cours d'acquisition voire très faibles. Une des activités proposées a été, avec le plein accord des élèves et de leurs familles, de **lire à haute voix cinq minutes tous les jours**, lecture accompagnée d'un membre de la famille, afin d'améliorer la vitesse et la fluidité de lecture qui sont nécessaires pour comprendre un texte, élaborer du sens.

Par ailleurs, un temps a été consacré, lors de chaque séance, à un travail sur la **segmentation syllabique et grammaticale des mots et des groupes de mots** à partir de supports variés, choisis dans l'ouvrage d'Anne-Marie Hubat-Blanc intitulé "*Réapprendre à lire au collège, déchiffrer, décoder, raisonner*".

L'automatisation des processus de décodage permet de rendre plus efficace la compréhension des textes, et plus particulièrement le repérage des inférences que recèle tout texte et qu'il s'agit de combler.

Le travail conduit s'est appuyé sur les **résultats d'un GIR** (groupe innovation recherche) placé sous la responsabilité de Fanny de La Haye, Maître de Conférences en psychologie. Celui-ci portait sur "*Difficultés de compréhension en lecture : peut-on apprendre à combler l'implicite*" et il a permis de mener avec les élèves un apprentissage progressif de l'élaboration **du sens dans l'acte de lire** par la capacité à produire des inférences. Apprentissage qui a visé la reconnaissance des stratégies à mettre en place pour améliorer la compréhension des textes.

Le PPRE proprement dit, en croisant automatiser des processus de décodage et stratégies à mettre en œuvre pour élaborer du sens dans l'acte de lire, a tenté de créer une dynamique de progrès pour pallier les déficits propres à la lecture et ainsi **mettre les élèves en situation de réussite scolaire**.

L'acculturation littéraire se met, d'autre part, progressivement en place par l'**emprunt de livres** - choisis et achetés en concertation avec la documentaliste - au CDI, chaque semaine. Il s'agit d'aider les trois élèves à s'approprier un lieu, le CDI, et de leur ouvrir ainsi les portes du plaisir de lire, par la **lecture cursive de livres de littérature jeunesse** choisis par eux-mêmes, lecture qui donne régulièrement lieu à des échanges, des discussions qui socialisent l'acte de lire.

Les effets

Le travail mené avec les élèves nécessite **patience, volonté et rigueur** pour construire des apprentissages dont on ne mesure pas les acquis immédiatement.

La **relation nouée** au fil des mois et dans un groupe très restreint a permis, progressivement, de mettre les élèves **en confiance**, parce qu'ils ont **constaté des progrès** dont ils sont - à juste titre - fiers : ils sont en réussite, ont repris confiance en eux, ont découvert le plaisir de lire ainsi que me l'a joliment dit Marine : "Maintenant, je ne peux plus me passer de lire".

Certes, ces trois élèves sont toujours en difficulté mais ils sont aujourd'hui **lecteurs**. Et lire leur ouvre bien des portes, en particulier celle de pouvoir croire de nouveau en eux pour se construire à l'école, avec les autres et pour s'épanouir personnellement, à l'aube de leur adolescence.

Les difficultés

Il a été difficile de concevoir et de mettre en œuvre, seule, un PPRE sur une durée très longue - 6 mois - en croisant les objectifs, en réfléchissant à une progression pour un apprentissage efficace, en choisissant des supports variés et propres à éveiller l'intérêt des élèves.

Ce travail d'élaboration didactique et pédagogique a été conséquent mais riche d'expériences nouvelles ; il a surtout permis de voir éclore, progressivement, **le désir d'apprendre à lire et le plaisir de lire** chez trois élèves en très grande difficulté scolaire et en très grande souffrance en raison d'un échec scolaire vécu avec fatalisme.



Dialogue avec les parents

20

Une formation commune parents-professeurs

Contexte

Pour qu'un PPRE réussisse, il faut qu'autour de la table se retrouvent tous les partenaires. Partager le constat, déterminer les objectifs, agir dans le même sens et se répartir le travail. Il faut donc des parents présents et acteurs.

Leur place dans un collège est déterminante pour la réussite de tous nos dispositifs pédagogiques, du plus simple au plus exceptionnel.

Le projet d'établissement du collège Roger Vercel de Dinan, fondé sur un diagnostic partagé de ses spécificités, a retenu 3 axes de travail.

L'axe 2 qui s'intitule "Mieux faire partager le collège par ses acteurs" se décline en 3 composantes dont : "Mieux impliquer les parents". Des parents à leur juste place seront de vrais partenaires.

Contact

• Francis CAUWEL, Principal
francis.cauwel@ac-rennes.fr

Collège Roger Vercel
12 rue de Lehon - BP 22065
22102 Dinan Cedex
02 96 87 17 50



www.ac-rennes.fr
rubrique projet académique

Présentation de l'action

Des **parents qui se sentent accueillis, respectés, considérés** dans leur difficile métier de "parent d'élève", informés, écoutés, sans que leur soit donné plus de poids qu'il ne faut, c'est à dire des parents à leur juste place, seront **des partenaires responsables et efficaces** lorsqu'il faudra résoudre les inévitables problèmes qui se poseront. Qu'il s'agisse d'une association ou d'une famille.

Mais comment faire ?

Comme il fallait améliorer à la fois **l'image du collège, l'arrivée en 6^e et la place des parents**, le collège a inscrit à son projet une **formation commune parents-professeurs à l'aide au jeune entrant en 6^e**.

Ainsi, un samedi matin de septembre, depuis 3 ans, les parents de 6^e et les professeurs sont invités par l'équipe de direction à travailler ensemble et à égalité pour trouver des moyens d'aider l'enfant à réussir sa 6^e.

Le dispositif

Lors d'un **échange en assemblée plénière**, les participants écartent d'abord la tentation légitime des revendications. On ne parlera ni budget, ni construction, ni réforme, ni de changer de Principal. Mais on cherchera à aider le jeune à s'adapter au mieux à la réalité telle qu'elle est. Ceci n'empêche pas d'autres actions en d'autres lieux ...

Les participants font alors la **liste des difficultés** que les enfants semblent avoir rencontrées depuis la rentrée. **Des thèmes sont retenus et font l'objet d'un travail en petits groupes.**

Chaque thème est reformulé par une question du type : Comment aider l'enfant à ... ?

Ni cette formulation, ni le titre "formation commune" ne sont le fruit du hasard.

Dans chaque groupe un régulateur se charge de la gestion du débat, un rapporteur prépare le compte rendu. Les autres participants sont à égalité, parents ou professeurs. Il n'y a ni conférence de presse ni distribution de leçons mais un échange d'idées concrètes sur des petits sujets du quotidien.

De nouveau en plénière, **les comptes rendus sont échangés et débattus**. Présentés sous forme de fiches, **ils feront l'objet d'une publication** adressée dans la semaine qui suit à tous les parents ainsi qu'aux personnels du collège et aux écoles.

La matinée s'achève par un buffet qui montre aux parents le savoir-faire des cuisiniers et agents.

Les thèmes abordés en 3 ans

- Comment aider l'élève à mieux gérer son cartable et son matériel ?
- Comment aider l'élève à organiser son temps et son travail à la maison ?

- Comment aider l'élève à gérer les relations, généralement bonnes mais éventuellement conflictuelles, avec les autres élèves ?
- Comment, pour les parents, trouver la bonne façon de communiquer facilement et utilement avec le collège ?
- Comment, pour les parents, trouver le bon niveau d'intervention dans la vie scolaire de l'enfant ?
- Comment aider l'élève à comprendre le sens de son travail ?
- Comment aider l'enfant à apprendre une leçon ?
- Comment aider l'élève à savoir si le travail demandé est bien fait ?
- Comment aider l'enfant au retour d'une absence ?
- Comment aider l'enfant à profiter des activités et des lieux mis à sa disposition ?

Les contenus

Les parents proposent des "petits arrangements" qui ont semblé fonctionner pour un aîné, pour un voisin, ou qui semblent pleins de bon sens. Les professeurs se retrouvent eux aussi parents et se souviennent de leurs propres difficultés. Tous prennent conscience qu'il existe plusieurs bonnes façons de faire mais qu'il est difficile de les mettre en œuvre.

Des exemples ?

- Le cartable : certains professeurs acceptent que les élèves apportent leurs manuels **à tour de rôle**. Il faut alors connaître le n° de téléphone de l'autre élève pour le prévenir en cas d'absence ! Attention : à poids égal, un cartable porté haut sur le dos avec des bretelles réglées assez courtes, abîmera deux fois moins le dos qu'un cartable porté sur les fesses avec les bretelles à la longueur maximum pour faire "mode".
- Le travail est-il fait ? L'outil essentiel est le **cahier de textes** (plutôt qu'un agenda) qu'il faut apprendre à utiliser (bien écrire, utiliser les colonnes, faire un trait chaque semaine, faire une croix devant le travail fait ...). Les parents font réciter en se faisant expliquer la leçon par l'enfant. Ils doivent se faire présenter le cahier d'exercices ou le devoir à rendre. Il faut que ce soit bien écrit, bien lisible et bien présenté (nom, prénom, date, classe, matière, sujet recopié, marge respectée, etc.). En revanche, il faut laisser les erreurs afin que le professeur repère ce qu'il doit reprendre avec la classe.

La suite ?

Quelques bonnes idées qui s'échangent et peuvent aider. Le souvenir d'une matinée passée à travailler ensemble, d'un moment convivial. La certitude que, famille et collège, nous avons le même but.

Lors de l'élaboration d'un PPRE, il restera un peu de cette **confiance réciproque**.



Liaison CM2 - 6^e

21

Des autoportraits d'élèves

Contexte

Établissements :

Collège Saint Exupéry
à Lesneven : la classe
concernée est une classe
de 6^e de 26 élèves

L'école primaire J. Guillou
de Brignogan : la classe
de cycle 3 compte 21 élè-
ves (dont 10 CM1 et 5
CM2).

Le collège Saint Exupéry,
en REP depuis 1999,
dispose d'un effectif de :
437 collégiens dont 128
élèves de 6^e.

Le bassin de recrutement
comporte 23 communes.
20 % Lesneven
12 % Ploudaniel
10 % Le Folgoët
58 % Autres

Enseignantes concernées :
Madame Schmitt, direc-
trice et professeure des
écoles,
Madame Lemaître, TZR
lettres modernes.

Contact

• **Mme Le Maître Carole,**
professeur de lettres
collège Saint Exupéry
12 rue Saint-Exupéry - BP 55
29260 Lesneven
02 98 83 00 45

projet académique
2007
2010

en savoir +

www.ac-rennes.fr
rubrique projet académique

Présentation de l'action

Les objectifs

Le rétablissement de la relation CM2/6^e entre le collège Saint-Exupéry de Lesneven et les classes de CM2 des villes environnantes est important pour :

- Assurer la **continuité des apprentissages**.
- Donner **du sens aux apprentissages** : en écrivant pour un destinataire précis, en préparant une prestation orale à présenter à un auditoire.
- Permettre aux élèves de CM2 de **structurer** des repères tant au niveau méthodologique que spatial et humain.
- Permettre aux enseignants d'harmoniser et enrichir leurs pratiques pédagogiques ainsi que leurs procédures d'évaluation.

La démarche

Au 2^e trimestre le professeur du collège prend contact avec les directeurs et enseignants des écoles primaires environnantes. La directrice de l'école primaire de Brignogan répond à la proposition. Un échange par courriel s'établit et très rapidement, des actions sont mises en place :

• **En expression écrite.** Les élèves des deux classes s'adressent tout d'abord des textes/autoportraits dans lesquels ils précisent leurs goûts : "je suis...", "j'aime...", "je n'aime pas...". La classe de 6^e étudiant le texte poétique et travaillant tout particulièrement sur les calligrammes, les enseignantes conviennent, dans un second temps, de proposer aux élèves la rédaction de calligrammes sur des animaux marins. Les textes sont "offerts" aux élèves de l'autre classe.

• **En expression orale.** Les élèves de cycle 3 ont lu des ouvrages abordant un même thème "L'enfance en difficulté" et ceux de 6^e ont participé à un "défi lecture" auquel ont été associées toutes les classes de 6^e du collège. La préparation de comptes rendus de lecture est alors envisagée : en 6^e, les exposés menés par binômes seront structurés (présentation de la couverture, 4^e de couverture ; les personnages : portraits physique et moral ; résumé ; opinion personnelle) tandis qu'en cycle 3, l'enseignante laisse les élèves préparer librement leur prestation.

Enfin, pour la fin d'année scolaire, **une séquence d'étude** du texte théâtral étant programmée, les élèves des deux classes prépareront des mises en scène à partir d'extraits étudiés en classe. Une demi-journée de rencontre est ainsi prévue, durant laquelle les comptes rendus de lecture et les activités d'expression dramatique seront présentés.

• **L'évaluation** pratiquée dans le cadre de ces actions est variée : les textes proposés aux élèves de l'autre classe ne sont pas évalués par une note mais par l'appréciation et la réaction

du destinataire, exprimée sous forme écrite.

L'évaluation formative s'exprime lors de conseils prodigués par le professeur qui invite à l'amélioration des productions.

L'évaluation formatrice effectuée par les pairs fonctionne également pendant les comptes rendus de lecture. En 6^e, une grille élaborée avec les élèves valide les prestations et aboutit à une note chiffrée. L'enseignante de cycle 3 exprime le souhait d'adapter éventuellement et d'appliquer cette évaluation, afin de préparer ses élèves.

Les effets

Les portraits, photographies et productions adressés par les élèves de cycle 3 sont affichés au CDI. Des élèves du collège s'interrogent et s'intéressent, reconnaissant des élèves de l'école primaire de leur ville. L'intégration des futurs 6^e devrait ainsi être facilitée.

Le fait d'**écrire à un destinataire motive les élèves**, amène ceux qui éprouvent des difficultés à produire des efforts et fournir des textes cohérents et compréhensibles.

Les élèves de 6^e sont **fiers de pouvoir conseiller les élèves plus jeunes**. Un des élèves de 6^e, en difficulté scolaire, issu à l'origine de l'école primaire de Brignogan est tout particulièrement fier d'être le "lien" entre les deux établissements en apportant les productions réalisées de part et d'autre. Il acquiert par cette responsabilité une reconnaissance générale.

Des enseignants intervenant sur d'autres écoles (Plabennec, Ploudaniel) ont pris également contact pour engager d'autres actions durant l'année 2007-2008 : **le lien est renoué !** Une jeune collègue nouvellement affectée au collège est volontaire pour assurer la relève...

Les difficultés

Le statut de TZR de l'enseignante du collège a entraîné une perte de temps. En effet, l'intégration et la prise de repères progressives supposent un délai qui aurait pu être utilisé à engager plus rapidement la liaison CM2/6^e.

Dans ces conditions, la poursuite du projet sur l'année suivante suppose que les **collègues prennent la relève**. L'information concernant le déroulement de l'action a été communiquée aux collègues de 6^e volontaires et un dossier retraçant l'historique de celle-ci et les coordonnées des enseignantes de primaire sera mis à leur disposition. Un budget pour le transport des élèves, lors des rencontres organisées, a été nécessaire.



Entrée par les compétences

22

Déterminer les compétences en mathématiques

Contexte

L'évaluation par compétences a été mise en place à la rentrée 2005 sur toutes les classes de sixième. A la rentrée 2006 cette expérience a été poursuivie en sixième et étendue à tous les élèves de cinquième.

Les indicateurs au collège Racine, classé en ZEP, sont très marquants : taux élevé d'éviction des élèves en cours de scolarité au collège, résultats aux tests d'évaluation à l'entrée en sixième faibles, résultats au DNB en dessous du niveau national, beaucoup d'élèves boursiers (PCS défavorisées), manque de motivation et de travail ...

Contact

• Collège Jean Racine
1 rue Racine - BP 2227
22022 St Brieuc cedex 1
02 96 33 01 06

Présentation de l'action

Les objectifs

Nous voulons, par cette expérience :

- motiver **les élèves les plus en difficultés** et ne pas les décourager dès l'entrée en sixième avec l'obtention de moyennes très faibles,
- permettre à **chacun de progresser** à son rythme en retravaillant et en réévaluant ce qui n'est pas compris,
- faire un **travail individualisé** de remédiation ou d'approfondissement,
- avoir pour chaque élève un **bilan du travail** annuel, des lacunes et des acquis.

La démarche

A l'aide des programmes officiels, nous avons élaboré une grille de compétences comportant les différents thèmes abordés :

- les nombres,
- la proportionnalité et la gestion de données,
- la géométrie,
- les grandeurs et mesures,
- les compétences transversales.

Aux quatre premiers thèmes mathématiques, il nous a semblé important d'ajouter des **compétences transversales**, comme la compétence "expliquer pourquoi" qui est transversale à tous les chapitres et à toutes les autres matières. Nous avons aussi intégré depuis cette année des compétences du pilier 7 du socle commun, comme la prise d'initiatives et l'autonomie.

Dans cette grille, nous avons opté pour quatre niveaux d'acquisition :

- compétence non acquise,
- compétence en cours d'acquisition,
- compétence maîtrisée en application directe,
- compétence parfaitement maîtrisée.

Dans certains devoirs, la compétence "parfaitement maîtrisée" n'est volontairement pas évaluée, s'agissant d'application directe du cours.

A chaque début de chapitre, nous montrons à nos élèves **les compétences qu'ils doivent acquérir et sur lesquelles ils seront évalués**. Nous repérons aussi les compétences abordées dans les exercices faits en classe.

Au cours d'un chapitre, plusieurs interrogations sont données pour vérifier le niveau d'acquisition des élèves et remédier aux lacunes éventuelles, avec d'autres exercices (support papier ou Mathenpoche : en effet, tous les élèves du collège Racine ont un ordinateur portable à leur disposition avec connexion internet. Chaque salle de classe est équipée d'un vidéo-projecteur et d'un tableau numérique). Un contrôle commun final et un devoir maison closent chaque chapitre. Une grille des compétences évaluées apparaît en en-tête de chaque sujet. Cette grille est donnée avant chaque devoir, cha-

acun sait donc précisément sur quoi va porter l'évaluation et peut donc réviser efficacement.

Les résultats en fin de trimestre

Nous joignons au bulletin de chaque élève un document sur lequel apparaît une **grille de compétences** avec des croix pour signifier le niveau des acquis, ainsi qu'un graphique pour rendre les **résultats** rapidement **lisibles par les parents**. La grille de compétences donnée aux parents est simplifiée par rapport à la nôtre.

En début d'année, nous organisons des **réunions d'information** pour expliquer notre démarche aux parents. Nous leur remettons aussi en fin de trimestre les résultats de chaque élève lors d'une réunion, pour leur expliquer les acquis et les points à retravailler.

Les résultats, au fur et à mesure des trois trimestres, vont se cumuler. Quand on réinvestit une compétence vue dans un chapitre dans un autre chapitre, le niveau d'acquisition se cumule avec le précédent. Le bilan du troisième trimestre sera donc un bilan sur l'année.

Les effets

A partir du deuxième trimestre, nous proposons aux **élèves de s'auto évaluer**, pour pouvoir ensuite comparer avec notre avis l'idée qu'ils se font de leur niveau.

Nous avons décidé qu'une compétence n'était pas acquise par un élève s'il la réussit la première fois mais pas la fois suivante. Cette compétence est alors en cours d'acquisition. Si, au contraire, **le résultat s'améliore au fur et à mesure des différentes évaluations**, nous ne faisons pas une moyenne de tous ses résultats à cette compétence mais nous conservons uniquement le meilleur résultat. Ce système encourage les élèves à **retravailler une notion non acquise**.

En fonction des résultats, un travail de rattrapage (pour ceux qui n'ont pas acquis une ou plusieurs compétences) ou de recherche (pour ceux qui ont tout acquis) est donné. Nous utilisons différents supports : soit une feuille d'exercices ou problèmes, soit Mathenpoche en réseau. Chacun progresse à son rythme.

Les difficultés

- Lenteur dans la progression.
- Lourdeur de la **gestion des résultats**. Nous avons donc construit un logiciel pour la gestion informatique des tableaux et graphiques de bilans trimestriels.
- Beaucoup de **temps de concertation**, pour l'élaboration de ce logiciel, pour l'élaboration des grilles de compétences.
- Beaucoup de temps passé à l'**élaboration d'un devoir**, à la **correction** d'un devoir et à la **saisie des résultats**.



Entrée par les compétences

23

Remplacer les notes

Contexte

En 2006-2007, l'équipe d'une classe de 6^e innove avec un projet **d'évaluation par compétences**. La classe a été composée comme les autres classes, c'est-à-dire en tenant compte de l'équilibre garçons filles. Ce ne sont ni des élèves bi-langue ni avec des options particulières.

Ce projet est né après un débat mené sur les difficultés à cibler précisément les compétences maîtrisées ou non en fin de sixième.

Présentation de l'action

Les objectifs

Au cours des réunions de préparation du projet, l'équipe définit plusieurs objectifs :

- Lister les **compétences attendues** en 6^e afin d'avoir un suivi personnalisé de l'élève,
- Placer l'élève au **centre des apprentissages**,
- Mettre en avant l'**évolution de l'élève** plutôt que chiffrer ses résultats et valoriser les élèves en les mettant en "situation de confiance",
- Assurer une liaison entre **primaire et collège** :
 - en évaluant par compétences comme en primaire,
 - en poursuivant l'acquisition d'attitudes de travail,
 - en maintenant un dialogue avec les parents autour du livret de compétences.
- Mener une **réflexion de l'équipe pédagogique** sur une cohésion des attentes et des exigences dans la classe.

La démarche

- Afin de créer une dynamique de classe et d'engager une relation de confiance entre l'équipe et les élèves, **deux journées d'intégration** sont organisées dès la première semaine. La première journée a permis à l'élève de se découvrir et de communiquer autour d'une réalisation qu'il a produite (un panneau dont il est le héros) avec les autres et les enseignants. Le deuxième jour permettait de construire une cohésion au sein de la classe. Elèves et professeurs ont pratiqué ensemble une activité d'escalade suivie d'une rando-plume.
- Afin d'expliquer le projet d'une évaluation "sans notes" les équipes pédagogique et administrative convient toutes les familles et leurs enfants à une **réunion la première semaine**.
- L'équipe de direction attribue une salle propre à cette classe de 6^e, ce qui n'est pas le cas pour toutes les autres classes du collège.
- Il est décidé en français, histoire-géographie et mathématiques de présenter de la même manière les **livrets de compétences** qui serviront tout au long de l'année. Les autres disciplines utilisent un système de **fiches de compétences** adaptées à chaque évaluation (là aussi une présentation commune est adoptée). A chaque évaluation, **les parents ont accès aux livrets ou fiches de compétences**. L'équipe opte pour une évaluation en deux pôles : acquis/non acquis.
- Lors des évaluations, en plus du sujet et des consignes de réalisation, les élèves ont à leur disposition **les compétences sur lesquelles ils sont évalués**.
- Tous les quinze jours l'équipe pédagogique se **réunit** pour discuter des élèves, des pratiques, des problèmes rencontrés...
- L'équipe a élaboré un bulletin trimestriel qui fait **la synthèse des compétences travaillées**.

- Lors des bilans des compétences, des **remédiations** sont mises en place soit à l'intérieur d'un cours, soit dans une heure prise en charge par le professeur principal. Celui-ci privilégie l'entrée dans les compétences par des exercices transversaux.

Les effets

- N'étant plus "angoissés" par les notes, les élèves se disent **plus en confiance** et viennent de bon cœur au collège. On peut remarquer qu'il n'y a pas d'élèves "décrocheurs", même si certains présentent des difficultés scolaires importantes.
- La **cohésion** au sein de la classe est **excellente** ; les élèves s'entraident ; il n'y a pas de compétition entre eux. L'arrivée d'un nouvel élève en mars n'a posé aucun problème et les élèves se sont chargés de son intégration et de l'explication du fonctionnement de la classe.
- Ce qui est nouveau, c'est que les **élèves** jouent également un **rôle "d'agents de liaison"** entre les enseignants et leurs parents. Ils ont participé à l'explicitation des compétences auprès de leur famille. Ils se sont tous investis dans les rencontres entre parents et professeurs en étant présents et actifs à chaque fois.
- Après un bilan réalisé au cours du deuxième trimestre, **les familles** qui apparaissaient sceptiques à la rentrée sont beaucoup **plus enthousiastes**, voyant l'aisance de leur enfant dans sa vie de collégien et dans le travail mené en classe.
- Du côté de l'équipe, l'évaluation **par compétences** permet une **connaissance** plus précise des **acquis** des élèves.

Les difficultés

- La définition de la **notion de compétence** : les programmes des différentes disciplines ne sont pas élaborés de la même façon et ne font pas toujours référence à des compétences.
- L'élaboration des **livrets de compétences** : elle a suscité beaucoup d'interrogations sur la forme, le nombre de compétences à retenir, leur lisibilité pour les élèves et les parents.
- La **hiérarchisation des compétences** dans le livret : l'équipe s'interroge sur la distinction entre les compétences à acquérir obligatoirement pour passer dans la classe supérieure et celles qui pourront être consolidées par la suite.
- Les **exigences** : il faut rendre lisible la gradation des exigences et des difficultés demandées dans les évaluations au cours de l'année.

Conclusion

Peut-être faudrait-il rédiger un seul livret de compétences sans faire référence à une discipline puisque l'on retrouve dans toutes les matières les grandes compétences : **Lire, Dire, Ecrire, Acquérir une culture ?**

Contact

• **Françoise Heno**,
professeure certifiée d'histoire-géographie
et professeure principale,
francoise.heno@free.fr

• **Jocelyne Busson**,
professeure certifiée
de lettres modernes,
jobusson@club-internet.fr

Collège Romain Rolland
50 bd Romain Rolland
BP 20018
56306 Pontivy Cedex
02 97 25 28 00





Entrée par les compétences

24

Remplacer les notes

Contexte

A la rentrée 2006, une partie des enseignants du Collège Lesven Jacquard de Brest a accepté d'expérimenter l'évaluation par compétences dans une classe de sixième.

Présentation de l'action

Les objectifs

- Mettre en place une évaluation qui ne soit pas chiffrée.
- Évaluer par compétences dans chaque discipline.
- Tenir compte de compétences transversales.

La démarche

Niveau concerné

Les **22 élèves d'une même classe de 6^e** suivent ce programme. Le groupe a été constitué de manière aléatoire par le chef d'établissement. Il est représentatif d'une population d'élèves arrivant au collège. Le groupe concerné a obtenu des résultats d'évaluation d'entrée en sixième relativement moyens : 61,6% en mathématiques et 56,8 % en français.

Enseignants concernés

Cette expérimentation est pilotée par **le professeur de mathématiques** qui évalue ses élèves par compétences depuis plusieurs années. Les enseignants des **autres matières** ont accepté d'y adhérer : français, anglais, histoire-géographie, sciences de la vie et de la terre, technologie, musique, arts plastiques, éducation physique et sportive, formation CDI.

Mise en oeuvre

Suite à diverses réunions de préparation, d'information et de formation (formation des enseignants en interne, préparation des grilles de compétences, choix des compétences transversales, information aux familles ...), l'expérimentation a débuté à la rentrée de septembre 2006.

Restitution des résultats

La note étant absente, nous avons décidé de travailler à partir de **3 grilles de compétences** :

- la grille de restitution à destination des parents regroupant des champs de compétences.
- la grille de travail de l'enseignant (et de l'élève dans certaines matières) comportant toutes les compétences.
- la grille de compétences transversales.

Pour chaque compétence l'enseignant valide les acquis de l'élève. Nous avons choisi trois critères, acquis (A), en voie d'acquisition (VA) et non acquis (NA). A l'issue de chaque trimestre, un livret de compétences est complété et transmis aux familles.

Réactions, apports, difficultés rencontrées

A l'issue d'une année d'expérimentation, les réactions des enseignants sont largement positives. Bien que cela mobilise beaucoup d'énergie et de temps (recherches personnelles, concertations fréquentes, corrections et préparations plus longues), cette approche pédagogique est enrichissante : réflexions et évolutions des méthodes, prise en compte et traitement de l'erreur, modification de la relation à l'élève qui ne se fait plus par la note.

Cette expérimentation a trouvé **un écho favorable du côté des familles**. Les réunions d'information ont permis de **rassurer les parents** sur les contenus des programmes et d'expliquer concrètement les objectifs de chaque enseignant.

Ce type d'évaluation permet, avant tout, d'éviter l'identification à la note. Le fait de revenir sur les compétences non acquises oblige l'élève à **retravailler ses erreurs** et lui permet de **quantifier les progrès réalisés**. Au sein du groupe classe la hiérarchie imposée par la note a disparu et le travail se fait dans un climat plus serein. Des compétences transversales, établies par l'équipe, sont enfin réellement évaluées. En s'appuyant, par exemple, sur la maîtrise de la langue, de l'écrit, la capacité à s'organiser, la graphie, la compréhension de consignes, les enseignants peuvent travailler au plus près des élèves.

Le passage à l'évaluation par compétences demande, surtout la première année, **un investissement important** et suscite beaucoup d'interrogations. Comment établir des grilles pertinentes ? À partir de quel moment peut-on estimer qu'une compétence est acquise ? Comment exploiter les résultats et les grilles que l'on obtient ? Ce questionnement montre le réel investissement de l'équipe enseignante. Même si le temps des échanges ne fut pas toujours suffisant, on s'aperçoit que la relation à la réussite de tous les élèves est grandement modifiée.

Cette **innovation** ne se contente pas de modifier l'évaluation des élèves par les enseignants. Elle se répercute également sur la **pédagogie**, les **méthodes de transmission du savoir**, ainsi que la **relation élève-professeur**.

Contact

- **Philippe Le Guen**, professeur de mathématiques collège Lesven-Jacquard 8 rue Jules Lesven - BP 32049 29220 BREST Cedex 2 02 98 80 43 93

Pour en savoir plus : <http://evaluer-par-competences.over-blog.com/>





Accompagnement

25

Création du livret du collégien

Contexte

Le collège Paul Féval se situe dans un réseau d'éducation prioritaire. Il accueille plus de 700 élèves (dont environ 80 élèves de SEGPA). Le taux de PCS défavorisées est de l'ordre de 60%, pour 35% de moyenne départementale.

La mise en place des PPRE y a fait l'objet d'une expérimentation au cours de l'année scolaire 2005-2006 et l'on s'appuie sur une liaison étroite entre le premier degré et le collège.

Présentation de l'action

Les objectifs

- Apporter une **aide spécifique aux élèves**, notamment à ceux qui ne participent pas au fonctionnement de la classe du fait :
 - de grandes difficultés dans l'acquisition du socle commun : aspect apprentissage [PPRE de type 1, voire 2 (référence PPRE collège R. Surcouf : fiche 33)]
 - de besoins éducatifs particuliers (déficit de motivation, risque de décrochage, difficulté d'insertion...) : aspect comportement [PPRE de type 3 voire 2]
- Repérer les **problèmes de concentration** et effectuer un travail sur ce point.
- Approfondir la mise en œuvre de **questions méthodologiques** :
 - cahier de textes et gestion du travail, mise à jour des cahiers, voire réorganisation de ces cahiers
 - prise de notes
 - apprentissage des leçons
- Aider à la **lecture des consignes** (vocabulaire non compris, interprétation...)
- Valoriser les **compétences** de l'élève.

La démarche

Dans le cadre de la mise en place du PPRE ou en continuité du PPRE (et/ou suivi individualisé du parcours du collégien) le professeur principal, après repérage de l'élève en difficulté (évaluations 6^e, conseil de classe, évaluations diverses) sollicite un de ses collègues.

Ce dernier qui peut être ou non de la classe, voire un adulte non enseignant (documentaliste, ASEN, CPE, principal adjoint), rencontre l'élève et comence à remplir avec lui le **livret du collégien**. En accord avec les éléments scolaires du repérage, un contrat avec objectif(s) et durée (6 semaines environ) est mis en place avec l'élève et sa famille.

Le **tuteur** et l'**élève** tissent un **relationnel privilégié** (la rencontre souvent hebdomadaire peut aller de 30 minutes à 55 minutes, elle est souvent duelle, elle peut aussi mettre deux élèves en présence du tuteur).

Le tuteur et le professeur principal exercent un suivi sur le parcours de l'élève. Le **professeur principal** assure le **relais** auprès des autres enseignants.

A l'issue de la période, le tuteur effectue un **bilan avec l'élève** et envisage ou non un renouvellement. Le livret du collégien est remis au professeur principal.

Les effets

Les élèves montrent de la **bonne volonté**, en s'impliquant dans les tâches demandées (assiduité, ponctualité, régularité dans le travail, gestion des exigences scolaires...). Il est plus facile de faire travailler l'élève lorsque ce dernier est en **situation de face à face**. Il y a moins de perte de temps, plus d'efficacité. On peut observer diverses manières de réfléchir. **L'élève recherche** une nouvelle relation ou une relation différente avec l'enseignant, voire un **statut à part**.

Les difficultés

On note une **démotivation dans le temps** : la bonne volonté est amoindrie. Il est donc nécessaire de maintenir la notion de période limitée. Il apparaît nécessaire de réguler cette relation afin de ne pas mettre l'élève en difficulté vis-à-vis d'une notion de "régime à part" qui pourrait être perçue par ses camarades, de rappeler à l'élève les objectifs de ce tutorat.

Il faut pouvoir évaluer les résultats du travail en **termes de réussite ou non** : il est donc nécessaire de mettre en place des "**cibles**" qui devront être intégrées dans le livret du collégien : exigences scolaires, méthodes de travail, intégration à la communauté scolaire.

Suite du projet

Le tutorat par un autre élève, à travers le dispositif "requin-rémora", devient une réelle alternative "efficace" pour le soutien. Une **formation des élèves "tuteurs"** sera mise en place à la rentrée 2007. Il en est de même pour une nouvelle forme d'aide mise en place en janvier 2007 : l'étude du soir réalisée par les parents d'élèves dont le but final est la mise en place d'un tutorat entre parents.

Contact

- Collège Paul Féval
Route de Dinan - BP 65
35120 Dol de Bretagne
02 99 48 49 10



Accompagnement

26

Créer des liens entre élèves de la 6^e à la 3^e

Contexte

Dans le cadre du PPRE, les élèves de 6^e suivent un "mini-programme" individualisé où chaque professeur a défini dans sa matière les compétences disciplinaires que l'élève devait maîtriser. Ces objectifs sont vérifiés chaque jour à l'aide du dossier pédagogique de l'élève.

Ce dossier comporte aussi une fiche hebdomadaire présentant les activités menées en Tutorat.

Ainsi chaque partenaire actif du projet (enseignants - élèves tuteurs de 3^e - élèves PPRE) y consigne ses remarques et les progrès effectués par l'élève.

Une heure d'alignement des emplois du temps permet aux élèves de 3^e, de 6^e et au professeur principal d'organiser l'heure de tutorat le mardi de 16h à 17h.

Contact

- Mme NIVOLE, professeur de français
- Mme BOURE, CPE

Collège Des Fontaines
8 rue du 14 Juillet - BP 93066
35130 La Guerche de Bretagne
02 99 96 20 44

Présentation de l'action

Les objectifs

- Encadrer les élèves de 6^e qui connaissent des difficultés pour **maîtriser les connaissances exigées dans le socle commun**. Les élèves PPRE et quelques élèves en difficulté suivent ce programme d'une heure.
- Créer un **lien entre les élèves de différents niveaux** scolaires (3^e → 6^e) qui n'ont habituellement que peu de contacts, et ainsi développer un esprit de solidarité.
- **Echanger entre élèves** pour dépasser certaines appréhensions (organisation du travail, méthodes...).
- **Impliquer les 3^e** et participer ainsi à la vie du collège. Cet investissement est pris en compte pour la note de vie scolaire.
- S'investir dans un binôme et créer un **climat de confiance** et de réussite.

La démarche

La classe de 6^e est divisée en deux groupes. Cette heure de tutorat se déroule sur la **sixième heure de cours de français** (dans deux salles contiguës). Elle coïncide avec une heure de permanence pour une partie des élèves de 3^e. Elle est encadrée par le **professeur principal et un surveillant de la vie scolaire**.

Organisation des groupes de travail

Groupe 1 :

- les élèves inscrits au PPRE et quelques élèves en difficulté bénéficient de l'heure de tutorat
- l'élève et son tuteur fonctionnent en binôme indissociable pendant 6 semaines (un cycle PPRE). L'élève PPRE suit un **mini-programme que les enseignants ont organisé pour lui**, le tuteur vérifie les exercices, les leçons que l'élève devra maîtriser en fin de semaine pour valider l'objectif de la semaine du cycle PPRE.
- les autres élèves en tutorat travaillent leurs devoirs et préparent les contrôles avec leur binôme de 3^e.

Groupe 2 : les autres élèves de 6^e suivent avec le professeur principal (qui circule entre les deux groupes) une activité d'approfondissement.

Les outils

- fiches relais-enseignant où sont inscrites les consignes de travail à faire pendant l'heure de tutorat.
- fiches tutorat-élève remplies par les élèves de 6^e et les tuteurs pour présenter le travail mené pendant l'heure.
- le **dossier pédagogique** de l'élève où figure le "mini-programme" de l'élève PPRE.

Les effets

Sur les élèves

- Pour les élèves de 6^e et de 3^e : meilleure estime de soi et motivation relancée.

- Solidarité entre les élèves.
- Responsabilisation des élèves de 3^e, soucieux de la réussite des élèves dont ils sont responsables.
- Bilan hebdomadaire positif du cycle PPRE : les élèves se sont investis, les objectifs fixés sont souvent atteints même si les compétences disciplinaires nécessitent un approfondissement.
- **Perception des élèves**. Un entretien avec des élèves tuteurs a permis de mettre en évidence l'intérêt du tutorat : cela leur donne un **"aperçu" de l'enseignement** et ils y voient une **occasion de réviser leurs bases**.
 - Certains élèves tuteurs timides s'ouvrent plus aux autres et semblent **plus à l'aise dans le relationnel** (meilleure estime d'eux-mêmes : "on sert à quelque chose").
 - Les élèves de 6^e pensent que c'est utile pour eux.

Sur la classe

Très bonne cohésion de classe et implication de l'ensemble des élèves dans le projet tutorat - PPRE. Respect des autres et prise en compte de l'hétérogénéité.

Sur les enseignants et la vie scolaire

- Travail d'équipe : temps de concertation entre les collègues afin de **répondre aux besoins des élèves** (méthodes, attitudes, compétences disciplinaires...).
- Discours cohérent de l'équipe éducative face à l'élève, face aux parents.
- La CPE, les surveillants constatent la **dynamique de classe, l'implication des élèves** dans la vie du collège, leur autonomie dans le travail pendant les heures de permanence...

Sur la famille

- Concertation avec les parents : rendez-vous individuel et fiche d'inscription adressée à la famille pour expliquer la démarche tutorat - PPRE.

Les difficultés

Les élèves tuteurs ont des **difficultés à expliquer** quelque chose quand les **bases préalables** ne sont **pas acquises**.

Gestion du temps et disponibilité du professeur : le professeur passe beaucoup de temps pour l'organisation, la préparation, et les bilans hebdomadaires.

Suggestions des élèves tuteurs

Elargir le tutorat **aux autres niveaux** : les élèves de 3^e pensent que s'ils aidaient les 4^e, ils pourraient ainsi mieux réviser pour le DNB.

Mettre en place le **tutorat au lycée**. Les élèves tuteurs interrogés souhaitent un tel type de tutorat au lycée, pour être aidés par des élèves de 1^{ère} ou terminale.



Accompagnement

27

L'aide décentrée en milieu rural

Contexte

Le collège, situé en centre Bretagne, accueille une population rurale avec un taux de PCS défavorisées de 55 % en moyenne sur les 3 dernières années.

Le ramassage scolaire concerne 82 % des élèves.

L'aide décentrée est mise en place depuis 2 ans, suite au constat suivant : l'amplitude horaire de la journée élève ainsi que celle des parents ne favorisent pas toujours une communication et un accompagnement entre parents et enfants.

Les assistants d'éducation se rendent dans les communes de résidence des élèves en difficulté et volontaires pour les prendre en charge en aide et accompagnement, dans les salles mises à disposition par les mairies.

Présentation de l'action

Les objectifs

Ce projet innovant, réalisé en partenariat avec les 6 municipalités du secteur, a pour objectifs :

- **d'aider les élèves en difficulté**, à savoir les élèves dyslexiques et primo arrivants et ceux manquant de compétences de base,
- de **redonner confiance** aux élèves à travers cette relation d'aide et de créer du lien avec les familles,
- d'instaurer un **mode de communication** hebdomadaire entre les parents venant chercher leur enfant et les assistants d'éducation représentant le collège.

La démarche

- Depuis maintenant 3 ans, le collège **accueille les élèves de CM2 et leurs professeurs des écoles** durant 7 jeudis consécutifs. Ils arrivent à midi par transport scolaire pour déjeuner et sont pris en charge par leur futur PP de 6^e. Ils préparent en technologie le B2I niveau 1 et pratiquent l'anglais dans le cadre du plan langues vivantes.
- Lorsque ces élèves arrivent au collège en 6^e, les enfants en difficulté sont déjà connus, d'autant que nous constituons les classes avec les professeurs des écoles, le psychologue scolaire et le médecin scolaire.
- Ainsi dès le mois de juin, nous **prenons contact avec les parents** pour leur proposer un contrat de réussite éducative prenant appui sur les compétences du socle commun.
- Les objectifs y sont clairement définis dès la rentrée en 6^e juste après les tests. C'est à partir de ces objectifs que tout le travail d'aide et d'accompagnement se met en place.
- Le **professeur principal** est chargé du suivi de l'évaluation de ce contrat de réussite et le transmet d'une année sur l'autre au professeur principal de l'année suivante.
- Un **classeur par élève et par commune** permet de répertorier le travail réalisé à chaque séance d'aide décentrée dans les communes. Il se trouve en salle des professeurs.
- Le **CPE est responsable du lien entre les enseignants et les assistants**, à la fois sur le travail à faire mais aussi sur la restitution de l'attitude de l'élève face au travail demandé.
- 2 fois par trimestre, un **conseil d'enseignement** permet de faire le point sur les objectifs atteints ou non. Une fiche d'évaluation avec des évaluations du PP et de la vie scolaire est adressée à la famille.

Les effets

- L'instauration d'une **relation de confiance** entre les **adultes (parents/collège)** et les élèves permet pour beaucoup de se remotiver et de retrouver du sens par rapport au travail scolaire → dialogue et compréhension entre tous les acteurs.
- Le **volontariat** et le contrat signé par tous, démontrent une volonté commune d'aller dans le même sens → sentiment de soutien et d'existence.
- L'**assistant d'éducation** et d'une manière générale **la vie scolaire** sont positionnés comme un élément participant à la pédagogie, aussi bien vis-à-vis des familles que de l'équipe éducative → l'assistant devient référent et est mieux considéré.
- Les **élèves perturbent** beaucoup **moins** le quotidien du collège → considération des élèves.
- **Doublement moins important** → prise en compte par les enseignants des efforts fournis par ces élèves.

Les difficultés secondaires

Le plus difficile concerne la **connaissance** par les intervenants (ASEN) **des compétences non acquises** et l'articulation à trouver avec les enseignants, peu habitués à parler de pédagogie individualisée avec la vie scolaire (contrat d'objectifs).

Contact

- **M. Moëlo**, Principal
- **M. Nedelec**, CPE

Collège Chateaubriand
Rue de Chateaubriand - BP 20
56110 Gourin
02 97 23 40 58

<http://www.college-chateaubriand-gourin.ac-rennes.fr>

projet académique
2007
2010

en savoir +

www.ac-rennes.fr
rubrique projet académique



Dispositifs innovants

28

Ateliers en 6^e : travail d'équipe et socialisation

Contexte

Le collège des Hautes-Ourmes (550 élèves dont 75 qui appartiennent à la SEGPA) est situé au sud de Rennes, dans une zone plutôt difficile, puisque l'on compte plus de 50% d'élèves appartenant à des PCS défavorisées (contre environ 35% de moyenne académique).

Pour autant le taux d'accès en 2nde générale et technologique est supérieur aux moyennes départementale et académique. Cette réussite de l'établissement passe, en particulier, par une prise en charge globale des élèves, des projets susceptibles de développer la motivation et un dialogue bien établi avec les familles : les parents disposent d'un local dans l'établissement et les bulletins trimestriels leur sont remis individuellement. Tout cela repose sur un travail d'équipe qui permet la mise en place d'ateliers pour l'ensemble des classes de 6^e.

Contact

• Mme LASSAIGNE,
professeur de lettres,

collège des Hautes-Ourmes
7 avenue de Pologne
BP 80426
35204 RENNES Cedex 02
02 99 50 44 49

projet
académique
2007
2010

en savoir 

www.ac-rennes.fr
rubrique projet académique

Présentation de l'action

Les objectifs

Les objectifs renvoient directement à ce qui est énoncé dans le socle commun, tout en favorisant d'autres modalités d'apprentissage que celles habituellement utilisées : il s'agit d'abord de **mettre les élèves en situation de réussite**, en les ouvrant à d'autres domaines culturels.

La démarche

Pour l'année scolaire 2006-2007, **14 ateliers différenciés** ont été proposés aux élèves sur une heure banalisée à l'emploi du temps pour toutes les classes de 6^e (le jeudi de 15 heures 30 à 16 heures 30). Et il y aura, sur l'année trois cycles de 7 semaines.

Les thématiques retenues sont prises en charge par un professeur. La liste suivante montre la variété du menu : **faire vivre un récit par la lecture**, atelier **lecture**, **maîtrise de soi**, les **aimants** et leurs **utilisations**, le **cinéma**, **créer en arts plastiques** puis raconter une histoire, jouer avec les mots, l'orthographe en jouant, notre alimentation, expression orale et gestuelle, le pain, théâtre, proportionnalité en pratique, être en harmonie avec son corps. Le spectre est large, mais on fait en sorte de ne pas perdre de vue les apprentissages fondamentaux. Simplement on se place plus du côté du détour pédagogique que du soutien traditionnel.

Ce sont aussi les capacités et les attitudes que l'on privilégie et l'alignement donne une souplesse totale - ce qui permet de s'adresser à tous (les élèves de SEGPA étant, au demeurant, intégrés au dispositif), dans des approches différenciées et adaptées aux besoins de chacun.

Les effets

La socialisation se trouve renforcée par l'éclatement du groupe classe et, pour une période de 7 semaines, d'autres relations se nouent entre élèves, d'une part, et entre élèves et professeurs, d'autre part.

Comme on a recours au travail de groupe, l'initiative et l'autonomie qui constituent le pilier 7 du Socle sont favorisées. Chacun est placé dans des situations d'activité et la remédiation s'opère directement. C'est le cas, par exemple, dans le domaine de la lecture : l'utilisation de l'informatique et du support papier aide à améliorer la vitesse de lecture, à aiguïser l'attention et à affiner la prise d'indices.

Ce qui apparaît surtout, c'est la **motivation qui est suscitée chez les élèves**. Du coup l'évaluation des compétences acquises se révèle très positive : pour le premier cycle des ateliers, sur 133 élèves concernés, 94 ont acquis les compétences et 14 seulement ne les ont pas acquises, les 25 autres ayant l'appréciation en cours d'acquisition.

Pour donner cohérence à l'ensemble, une **fiche d'observation** s'intéresse au **comportement de l'élève**, aux objectifs poursuivis dans l'atelier et à l'assiduité. Ce qui garantit la validation d'un certain nombre de compétences transversales dont on a vu plus haut qu'elles étaient des composantes du Socle commun. On notera que cette fiche comporte un espace destiné à l'élève qui est invité à **évaluer lui-même l'atelier** auquel il a participé.

Les problèmes

Le dispositif est forcément **lourd, exigeant** en termes d'organisation et de mise en œuvre. Mais s'il est reconduit d'année en année, c'est bien parce que **tous y trouvent leur compte**. Une enseignante de français assure la coordination. Le professeur principal de chaque classe de 6^e a charge, lui, de faire figurer sur le bulletin trimestriel les commentaires des intervenants des ateliers.



Dispositifs innovants

29

Diagnostiquer, individualiser, renforcer l'autonomie

Contexte

Le collège de Landerneau est un des plus gros collèges de l'académie, puisqu'il accueille environ 800 élèves.

Une réflexion portant sur l'efficacité du dispositif de soutien en classe de sixième mis en place jusqu'en 2005 a conduit à le faire évoluer, et à mesurer la nécessité de l'étendre à la classe de cinquième.

Nous avons le souci de :

- éviter l'écueil de l'heure "en plus", conçue comme un soutien disciplinaire par le professeur et perçue comme une heure supplémentaire stigmatisante par l'élève.

- varier les pratiques pédagogiques afin d'éviter la répétition du cours.

- proposer à chacun un enseignement qui permette d'approfondir ses compétences quel que soit son niveau.

- proposer des méthodes et un accompagnement pour remédier à un travail personnel de plus en plus superficiel.

- impliquer tous les enseignants dans un dispositif d'accompagnement transdisciplinaire.

Contact

• Collège Mescoat
Mescoat
29800 Landerneau
02 98 85 33 24

Présentation de l'action

Les objectifs

Concilier dans un dispositif nouveau, le **soutien**, l'**accompagnement** et l'**approfondissement** pour les élèves de sixième et de cinquième.

- **individualiser** le plus possible les différents **modules** proposés,
- appuyer ces dispositifs sur une **identification** précise des **besoins des élèves** à partir des outils d'évaluation dont nous disposons (les fiches de liaison CM2/6° ; JADE ; les résultats scolaires),
- favoriser l'**autonomie** et l'**assimilation de méthodes**, modéliser la démarche de travail qui permet de "devenir" un collégien : objectifs, modalités, exécution.

La démarche

Elèves concernés : tous les élèves de 6° (12 groupes de 8 + 4 groupes de 28) et de 5° (11 groupes de 8/9 + 4 groupes de 20/30).

Modalités horaires : deux heures hebdomadaires pour les petits groupes, une heure pour les grands groupes, réparties en deux fois deux alignements horaires.

Contenus et intervenants

Groupes de 8 élèves

- 1 heure d'ATP (accompagnement du travail personnel) et 1 heure de soutien en mathématiques ou français en 6° / en math ou français ou anglais en 5° (les professeurs d'anglais interviennent massivement au cours du premier cycle de GAC pour une remise à niveau).
- Binômes de professeurs assurant en parallèle des enseignements distincts pour les petits groupes.
- Contenu unilatéral pour l'ATP organisé autour de 6 parcours. Contenu unilatéral pour les heures de soutien en mathématiques et en français, défini à partir des critères de JADE.

Groupes de 30 élèves

- 1 heure type IDD.
- Binômes de professeurs assurant en alternance ou conjointement les heures selon des modalités interdisciplinaires pour les grands groupes. (IDD).

Rythme et évolution : les groupes sont formés pour des cycles de 6 à 8 semaines au bout desquels ils peuvent être modifiés à la marge. Les

groupes tournent.

Modalités de répartition et d'évaluation des élèves :

- 6° : les groupes sont formés à partir des fiches de liaison CM2 / 6° et des évaluations nationales.
- 5° : les groupes sont formés à partir des repérages effectués par les professeurs d'anglais, de mathématiques et de français de 6°. Une évaluation de fin de 6° est proposée en français.

En cours d'année : les professeurs élaborent une évaluation à partir des objectifs et des critères définis au sein des GAC qui assurent un soutien disciplinaire ou un enseignement type IDD, le comportement et la motivation de l'élève font l'objet d'une appréciation en ATP. Cette évaluation ou cette appréciation sont collectées par le professeur principal qui les reporte sur le bulletin.

Les effets

- L'**accompagnement du travail personnel** est plébiscité, tant par les professeurs que par les élèves :
 - des liens particuliers se nouent : plus de compréhension, de parole, d'échanges, parfois "hors cadre"...
 - une autorité de l'adulte bien ressentie, comprise malgré parfois le refus...du travail !
 - un professeur qui réexplique, qui individualise la remédiation.
 - l'image du professeur change : il apparaît plus savant ! et moins éloigné du travail des élèves.
 - d'un point de vue méthodologique enfin : l'élève doit expliquer, expliciter son travail/la consigne afin d'être aidé (une manière d'oraliser ses difficultés et de formuler à sa manière les consignes).
- Le "**soutien matière**" semble profiter surtout aux élèves moyens ; les plus faibles auraient besoin d'une aide encore plus ciblée :
 - meilleure prise en compte des attentes, des demandes
 - variété des supports et des méthodes qui séduit aussi.
- Les "**grands groupes**" doivent conserver l'interdisciplinarité :
 - le travail est sérieux malgré l'absence d'évaluations ponctuelles (à envisager ?) et le caractère parfois décousu du calendrier des interventions.



Dispositifs innovants

Diagnostiquer, individualiser, renforcer l'autonomie Suite...

Présentation de l'action

Les difficultés

- **L'accompagnement du travail personnel :**
 - agendas mal remplis,
 - pour tous, veiller à la clarté des consignes de travail,
 - les élèves ont parfois des difficultés à anticiper le matériel nécessaire pour cette heure,
 - difficultés pour faire revenir les élèves sur leurs travaux, même avec des "bonus",
 - difficulté récurrente de l'apprentissage "par cœur",
 - les fiches "méthodes" insuffisamment exploitées par les élèves, les automatismes ne sont pas encore en place chez tous : il faut sans cesse reformuler les étapes de la mise en œuvre du travail à faire,
 - heure à placer de préférence en fin de journée.
- **Le "soutien matière" :** des avis très partagés...
 - le lien entre le professeur des élèves et le professeur en GAC est à améliorer,
 - mieux cibler les besoins en exploitant davantage JADE,
 - manque de motivation des élèves parfois en 5^e.
- **Les "grands groupes" :**
 - l'autonomie des élèves n'est pas aussi effective que l'on pouvait s'y attendre,
 - difficultés pour évaluer de manière individualisée : quels progrès pour chacun ?
 - il faut sans doute mieux "cibler" et avoir des objectifs plus "modestes",
 - des difficultés à intégrer en cours de route des élèves issus des "petits groupes",
 - rendre enfin les élèves plus acteurs, un peu moins "consommateurs".



Ambition réussite

30

Renforcer la prise de responsabilité

Contexte

Le collège Saint Joseph de Martigné-Ferchaud se situe dans un secteur rural et, du fait de ses caractéristiques, il est inscrit dans le cadre des réseaux ambition réussite.

Le choix a été fait ici de présenter le cas d'un élève de 5^{ème} qui a bénéficié d'un PPRE.

Présentation de l'action

Les objectifs

- Socialisation
- Respect des enseignants et des autres élèves
- Respect du matériel
- Respect du règlement
- Apprentissage du travail personnel avec aide aux devoirs et soutien (organisation, mémorisation, exercices d'application),
- Revoir et **assimiler le non acquis** du socle fondamental en faisant prendre conscience que c'est utile pour pouvoir **appréhender de nouvelles compétences**, sans ajouter des heures à l'élève qui déteste le travail scolaire.
- Éviter une déscolarisation : fugue fin octobre pendant les vacances (mal-être important).

La démarche

Une aide systématique a été mise en place pendant la période 4 (3h/semaine) pour 2 élèves (R... + un autre élève ou deux en fonction du travail prévu) : 1h le mardi (H3), 1h le jeudi (H7) et 1h le vendredi (H6) ou (H7).

Les matières ciblées sont : français, math, anglais mais aussi histoire-géographie.

Tout en aidant l'élève au niveau de son travail personnel, on "rattrape" **les manques visibles au niveau du socle fondamental**.

En cours de français, l'enseignant assiste l'élève, afin de le motiver, lors du passage à l'écrit. Il s'agit de le mettre en situation de réussite en le sollicitant comme on peut le faire à l'oral. Dans les cas extrêmes on débute le devoir d'expression écrite avec lui : on lui demande ses idées et on écrit quelques lignes à sa place - ce qui suffit en général à le mettre en route.

Le travail avec les parents sur le projet est assez difficile : R... a des ambitions mais n'a pas compris qu'il faut travailler par étapes pour réussir.

Le test WISC 3 lui a été proposé, l'objectif étant de prouver à la famille et à lui-même qu'il ne souffre d'aucune déficience qui entraverait ses capacités d'apprentissage.

Les effets

L'élève est **plus agréable** avec ses pairs comme avec les adultes. En général, car il y a encore des périodes où ça dérape.

Il **accepte de travailler** en classe si on le sollicite (mais ça dépend des cours).

Il **ne refuse le plus** souvent pas l'**aide apportée**.

La demande même.

Les résultats se révèlent **positifs** (ponctuelle-

ment) en français pour ce qui est de l'écrit. Mais R... ne mémorise pas les poèmes, par manque d'intérêt, et par défaut de mémoire.

Il montre de très **bonnes aptitudes** à l'oral en anglais, mais ne voit pas l'utilité de travailler l'écrit.

Il peut **réussir des apprentissages nouveaux** qui ne demandent que peu de prérequis purement scolaires.

Il semble prendre confiance en ses aptitudes ; n'en revient pas par moments.

Les difficultés

Il reste **très fragile** dans un environnement neutre et a fortiori hostile.

Il ne donne **pas sens aux apprentissages** ; ne voit pas l'utilité de l'école.

Il se **bloque** s'il se sent en situation d'échec, préfère renoncer avant que d'échouer.

Il a du mal à **gérer sa crise d'adolescence** (sa situation d'enfant adopté, ses origines) et refuse toute aide d'intervenants extérieurs (psychologues...).

Les pistes

Un **internat éducatif** est envisagé pour soulager la famille et permettre à l'élève de se construire dans un autre contexte : R... cultive en classe et à l'école depuis la maternelle une certaine image de "caïd" qui lui colle à la peau et dont il a du mal à se défaire.

On songe aussi à **accentuer le périscolaire**. R... participe activement aux actions destinées à financer le projet de fin d'année : voyage en Italie. Ceci permet de donner sens, par exemple, au tableau de proportionnalité en mathématiques, au calcul mental.

Conclusion

Une attention plus importante est accordée à l'élève au delà de son comportement et en même temps s'opère une **prise de conscience**, que pour cet élève (et sûrement pour d'autres), il faut **réinventer une nouvelle manière d'apprendre** qui passe avant tout par le faire et par des intérêts qui restent assez éloignés du monde scolaire.

Contact

- Collège St Joseph
24 rue Courbe - BP 29
35640 Martigné Ferchaud
02 99 47 90 20



Ambition réussite

31

Aider les élèves à résoudre des problèmes mathématiques simples

Contexte

Le collège Jean Le Coutaller fait partie du Réseau Ambition Réussite de Lorient.

En 5^{ème}, 15 élèves ont été signalés par leur professeur de mathématiques : ils rencontraient des difficultés dans la gestion de problèmes simples, ce qui risquait d'être un handicap pour aborder la notion de calcul littéral.

Les élèves ont été répartis en 3 groupes de 5 élèves en fonction de leurs principales difficultés :

groupe 1 : *élèves ayant des difficultés dans la maîtrise de la langue française.*

groupe 2 : *élèves ayant des difficultés de compréhension des consignes.*

groupe 3 : *élèves ayant des difficultés de mémorisation.*

Les emplois du temps des classes de 5^{ème} prévoyant un créneau commun aux 3 classes pour les PPRE, chacun des 3 professeurs concernés a pris en charge l'un des groupes, pour une période de 6 semaines.

Contact

• **Mme Agaësse,**
professeur de mathématiques
en charge du groupe 1

Collège Jean Le Coutaller
Le Bois du Château - BP 2844
56312 Lorient Cedex
02 97 37 65 24

Présentation de l'action

Les objectifs

Comprendre seul un énoncé de problème très simple, résoudre ce problème, vérifier la cohérence du résultat trouvé, rédiger une réponse et la présenter oralement.

La démarche

Selon les difficultés des élèves, le travail a porté en particulier sur :

- **la compréhension d'énoncés** : remise en ordre de textes d'énoncés, rédaction d'énoncés de problèmes dont on connaît la solution, vocabulaire des mathématiques.
- **la résolution de problèmes simples** : recherche de l'opération à faire, maîtrise des opérations de base, contrôle de l'ordre de grandeur des résultats, production de phrases réponses, maîtrise des unités employées.
- **l'expression orale** : présentation orale au groupe des méthodes et résultats, aide apportée les uns aux autres en formulant des phrases complètes.

La remédiation a favorisé l'**alternance d'explications collectives** au tableau avec des recherches individuelles et en groupes, respectant le rythme de travail de chacun.

La salle de classe a été **aménagée pour le travail en groupes** : tables formant des carrés. Cette disposition permet la valorisation des connaissances et compétences de chaque élève et l'instauration d'une dynamique de groupe.

Chaque élève disposait d'une pochette individuelle dans laquelle il classait dans l'ordre ses fiches et feuilles numérotées, effectuant ainsi un **travail de méthodologie**. Ces pochettes restaient dans l'armoire de la salle, mais pouvaient être emportées à la demande des élèves pour être montrées aux parents.

Des supports différents et un matériel spécifique ont permis de rendre l'enseignement des mathématiques plus concret.

Les élèves des 3 groupes de PPRE ont rencontré des difficultés importantes dans **la maîtrise des ordres de grandeur** : une séance regroupant ces 3 groupes a été donc organisée par le professeur de mathématiques et le professeur d'EPS, sous forme d'une sortie jusqu'au gymnase proche avec recherche d'ordres de grandeurs, principalement longueurs et durées à partir d'**estimations individuelles écrites** puis de **vérifications avec des instruments de mesure** (mètre, décimètre, chronomètre) et de confrontation des réponses. Ce travail a permis de **réinvestir ces notions** lors des séances suivantes. Une évaluation finale individuelle a été faite pour mesurer les progrès.

Les effets

Même si toutes les difficultés n'ont pas été gommées par les 6 séances, les élèves ont gagné de **la confiance en eux**, ont cessé de baisser les bras devant chaque difficulté et ont fait des efforts dans la poursuite des tâches jusqu'à leur terme. Le groupe leur a permis d'**oser s'exprimer** même si leurs questions ou leurs réponses étaient mal formulées. Ils ont **gagné en autonomie** et ont pris des initiatives, ce qui a été particulièrement visible lors de la sortie sur le terrain.

Les difficultés

Au début du PPRE, les élèves avaient du mal à prendre la parole ou à oser passer au tableau devant les autres. A la fin, ils étaient **à l'aise dans le groupe** mais pas encore dans la classe. Plusieurs d'entre eux auraient besoin de travailler en permanence en groupe allégé afin de progresser à leur rythme et de mémoriser les notions de façon plus durable.



Ambition réussite

32

Prise en charge des élèves de 6^e en français et en mathématiques par un professeur des écoles

Contexte

Le collège Surcouf appartient à un réseau Ambition Réussite.

Dans le cadre du projet mis en place, un poste spécifique de statut premier degré a été implanté.

L'enseignante affectée sur ce poste prend en charge, en particulier, les PPRE de 6^e, en lien avec les professeurs des classes concernées, tant en français qu'en mathématiques.

Présentation de l'action

Les objectifs

Objectifs généraux

- Améliorer la maîtrise du langage
- Préparer l'élève à devenir un citoyen autonome
- Donner le goût de la culture scientifique

Objectifs spécifiques

- Travailler et atteindre des compétences du socle commun au sein de projets en français, mathématiques donnant du sens aux apprentissages.
- Favoriser la liaison CM2/6^e
- Anticiper la mise en place des PPRE dès septembre 2007 en 6^e et éviter le redoublement des élèves.
- Anticiper la mise en place des PPRE dès septembre 2007 en 5^e.

La démarche suivie par le professeur ambition réussite

Etablir un diagnostic approfondi

Un bilan des compétences acquises en fin de CM2 est établi. Ce bilan est prolongé par un **bilan complet par discipline**. Le seuil d'éligibilité pour un PPRE a été fixé à 35% en français et 40% en mathématiques pour les élèves à l'entrée en 6^e.

Mobiliser les partenaires

Une concertation est mise en place avec les différents enseignants concernés. Le professeur ambition réussite participe à la commission de suivi et une demande de bilan est adressée au COP, si nécessaire, afin de mieux connaître les points d'appui de l'élève et les points de progrès.

Rédiger le PPRE

Définir des modalités d'intervention

Les interventions se font d'abord dans le cadre des horaires de cours (une heure en français et une heure en mathématiques). Des **petits groupes sont alors constitués**, pris en charge par le professeur ambition réussite et un assistant pédagogique ; mais le professeur ambition réussite peut aussi coanimer la séance avec l'enseignant de la classe - ce qui permet de **constituer des groupes dans lesquels sont intégrés les élèves en PPRE**. À cela s'ajoutent les séances d'accompagnement du travail personnel (ATP) et les études dirigées, pour lesquelles peuvent être mobilisés le professeur ambition réussite, d'autres professeurs ainsi que des assistants pédagogiques.

Evaluer

- Choix des évaluations :
 - en français : dans "Banquoutils"
 - en mathématiques : les évaluations de septembre 2006 pour les situations problèmes sont extraites de "Banquoutils".

- Diffusion de l'information auprès des enseignants :
 - liste des élèves concernés
 - liste des compétences sélectionnées
 - lieu, jours et horaires de passation des évaluations.
- Diffusion de l'information auprès des parents et des élèves :
 - mot individualisé dans le carnet de correspondance
 - informations nominatives.
- Création d'un outil de calcul des compétences réussies :
 - le logiciel Excel ou "Open office calc".
 - les codes : 1-9-0 ou autres en fonction des codes stipulés sur les livrets d'évaluation.
 - report des items des évaluations de septembre.
 - enregistrement des évaluations de janvier.
 - calcul du pourcentage de réussites (code 1)
- Création d'un tableau comparatif des résultats aux évaluations de septembre avec celles de janvier sur les compétences ciblées :
 - diffusion auprès des personnels concernés.
- Information auprès des parents :
 - bilan chiffré individualisé des résultats avec comparatif.
 - appréciation positive d'ensemble.

Si les résultats sont jugés suffisants, la sortie du dispositif d'aide est décidée ; s'ils sont insuffisants, le PPRE fait l'objet d'un réaménagement.

Mettre en place la deuxième période de PPRE :

La sélection des compétences se fait à partir de la grille d'évaluation des enseignants et non plus à partir des évaluations nationales 6^e. Au début de la période le P.A.R. définit pour l'élève "ce que tu sais faire", "ce que tu dois acquérir".

Les effets

Bilan au 21/03/07

Quelques élèves restent fragiles. Le **pourcentage de compétences réussies** sur les compétences ciblées est en **hausse** (+ 27,5%) pour tous les élèves en PPRE. En 6^e, 4 élèves sont sortis du PPRE, 8 nouveaux élèves y sont entrés.

Des **progrès importants** sont notés sur les **connaissances acquises** (mesurables) et **l'implication des élèves est forte** dans les projets d'apprentissages.

Les difficultés rencontrées

La création des outils, les préparations, la prise en charge des élèves, les temps de concertation, l'analyse de pratiques personnelles sont très coûteux en temps. Les progrès en termes de capacités et d'attitudes ne sont pas mesurés comme tels.

Contact

- C. MISMAQUE
- J. VIEUXLOUP

Collège Robert Surcouf
19 rue de La Chaussée - BP 13
35405 St Malo Cedex
02 99 81 90 03





Ambition réussite

33

Des PPRE expérimentés en 5^e, 4^e, 3^e

Contexte

Le collège Surcouf à Saint Malo est dans le réseau Ambition Réussite.

Une part significative d'élèves connaît des difficultés d'apprentissages, d'attitudes et de comportements.

Cette situation est étroitement liée à une démotivation et à une perte de sens du travail scolaire. Dans chaque cas le diagnostic tend à montrer les relations complexes entre les difficultés d'apprentissage et les difficultés de tous ordres que peuvent affronter nos élèves.

Leur prise en charge dans le groupe classe montre rapidement certaines limites et rend utile le recours à l'individualisation permis par le cadre des PPRE. Ce cadre doit cependant être adapté et nous avons utilisé une typologie spécifique des PPRE.

Contact

• Collège Robert Surcouf
19 rue de La Chaussée - BP 13
35405 St Malo Cedex
02 99 81 90 03

projet académique
2007
2010

en savoir +

www.ac-rennes.fr
rubrique projet académique

Présentation de l'action

Les objectifs

Généraux

- Amener au niveau des compétences du socle tous les élèves.
- Adapter les contenus enseignés et la pédagogie aux personnes et aux projets individuels dans le cadre du socle.
- Réaliser des diagnostics personnalisés approfondis à partir de toutes les ressources disponibles.
- Promouvoir l'aide individuelle coordonnée par un personnel référent.
- Motiver par l'individualisation et la mise en projet.
- Renforcer l'estime de soi et responsabiliser.

Opérationnels

- Fixer une liste d'élèves
- Évoquer la situation de ces élèves en commission de suivi, adresser les types 2-3 au COP.
- Recevoir à périodicité fixe les élèves retenus, faire à tous un entretien d'évaluation.
- Rédiger un PPRE par élève.
- Proposer aux élèves un soutien personnalisé.
- Fixer à chaque entretien avec le référent une liste d'objectifs concrets immédiatement évaluable liés à une ou plusieurs compétences transversales du socle commun.
- Communiquer les objectifs aux professeurs.
- Signer avec chaque élève et sa famille volontaire un document d'information.
- Évaluer des compétences du socle commun pendant la prise en charge de l'élève sur une période fixée.
- Proposer et utiliser des critères d'évaluation rigoureux pour les attitudes et réalistes pour le dispositif.

Démarche suivie par le professeur "ambition réussite"

Un diagnostic approfondi est établi avec l'équipe sur la base de trois types de PPRE emboîtés.

Type 1 : diagnostic par les enseignants identifiant la non maîtrise de compétences essentielles du socle commun. Une remédiation ciblée est mise en place. Elle est suivie d'une évaluation de ces compétences.

Type 2 : au-delà du type 1, diagnostic de difficultés plus multifformes et moins facilement réparables, liées à des problèmes éducatifs, sociaux, psychologiques. Une participation coordonnée au diagnostic et à la remédiation (professeurs, COP, AS, éducateurs, etc.) est, en ce cas, nécessaire.

Type 3 : diagnostic de difficultés d'apprentissage cumulatives non résolues repérées par les diagnostics précédents (T1, T2) auxquelles s'ajoute

une démotivation qui conduit souvent à des difficultés de comportement.

La remédiation privilégie alors la recherche de projets personnalisés qui viseront à donner un sens aux apprentissages. Les remédiations éventuelles de type 1 seront ciblées sur les compétences les plus adaptées.

Mobiliser les partenaires par la coopération au PPRE et la communication des résultats

Sélectionner les objectifs de compétences et les démarches

Autour d'un projet d'orientation, de remotivation, d'après les profils d'apprentissages, les comportements.

Les compétences approfondies sont retenues, en fonction du projet individuel établi, parmi les compétences définies par le socle commun ou un référentiel adapté.

Rédiger le PPRE

Cette démarche accompagne l'ensemble du processus. Le dispositif suit 32 élèves.

Critères

- l'acceptation des règles du dispositif,
- une démarche volontaire,
- l'ancienneté et la constance de la situation d'échec,
- la prise de conscience du problème.

Méthodologie

- Evaluation de la réalisation des objectifs et des tâches demandées dans le cadre du Socle commun ;
- Objectifs suivants déterminés au terme d'une discussion, avec une date et une procédure de réalisation ;
- Point sur les difficultés de l'élève.
- Après qu'ont été ciblés les besoins, des remédiations sont proposées en français lors de cours en binôme ou en extraction de cours.

La démarche d'engagement et d'information de l'élève et de ses responsables

- une information écrite aux parents.

Une demande de rendez-vous est adressée par le professeur référent aux parents puis le document est signé.

Évaluation

Au niveau individuel.

A chaque rencontre individuelle l'évaluation est assurée par le professeur de l'élève sur les compétences travaillées.

Elle se fait aussi

- par les échanges entre les responsables de stage et le tuteur in situ.
- par le suivi de l'évolution globale des élèves avec les professeurs concernés.



Ambition réussite

Expérimentation des PPRE en 5^e, 4^e, 3^e Suite...

Présentation de l'action

Au niveau collectif

Les fiches action permettent des statistiques de réalisation par items et par classes d'items en fonction du socle commun.

À l'échelon du collège les indicateurs globaux doivent permettre d'évaluer la valeur ajoutée du dispositif.

Les effets observés

L'**assiduité** et l'**implication** dans les actions du dispositif sont manifestes. Les **fiches action** font donc l'objet d'une **validation positive**.

Une relation pertinente s'établit et un **premier recadrage des élèves** considérés comme en décrochage s'opère.

La communication est satisfaisante avec l'ensemble des intervenants.

Une progression est constatée sur les compétences vues en soutien.

Les difficultés rencontrées

Le manque de temps se fait sentir. Cela est lié, principalement, à l'abondance des élèves concernés.

Des besoins apparaissent en matière de salles, de matériels informatiques.



 **PPRE** Programme personnalisé de réussite éducative

projet académique
2007
2010

Plus d'informations
sur leS PPRE
www.ac-rennes.fr
rubrique projet académique

thématique
socle commun et PPRE

éditeur
rectorat - 96, rue d'Antrain
CS 10503 - 35705 Rennes cedex 7

contact
Joël Lesueur

accès internet
www.ac-rennes.fr

date de parution
juillet 2007

conception réalisation
rectorat communication

crédits photographiques
Caroline Lucas MENESR
académie de Rennes

impression
UAR - 4 100 exemplaires

académie
Rennes 
Éducation
nationale
