

I. Diagnostic

- FICHE 1 :** Prendre appui sur les compétences du socle commun de connaissances et de compétences
- FICHE 2 :** Action pédagogique et aide à l'élève
- FICHE 3 :** "L'élève ne comprend pas ce qu'on lui demande" : Que peut-on envisager dans chacune des disciplines enseignées ?
- FICHE 4 :** Interroger les représentations des élèves : une action nécessaire au cours du PPRE
- FICHE 5 :** Inscrire la difficulté dans une démarche d'apprentissage
- FICHE 6 :** Comprendre la démarche intellectuelle de l'élève
- FICHE 7 :** Identifier des difficultés en histoire-géographie
- FICHE 8 :** Identifier des difficultés dans les matières scientifiques
- FICHE 9 :** Identifier des difficultés en anglais

II. Mise en œuvre

- FICHE 1 :** Le rapport au temps, centre du PPRE
- FICHE 2 :** Encadrer le travail autonome : présenter une copie
- FICHE 3 :** Encadrer le travail autonome : faire un exercice
- FICHE 4 :** Encadrer le travail autonome : tenir son cahier
- FICHE 5 :** Encadrer le travail autonome : utiliser un manuel
- FICHE 6 :** Encadrer le travail autonome : apprendre une leçon
- FICHE 7 :** Encadrer le travail autonome : préparer un contrôle
- FICHE 8 :** Aider l'élève en difficulté quant au lire, écrire, enrichir son vocabulaire
- FICHE 9 :** Apprentissage continu de la lecture : typologie d'activités
- FICHE 10 :** Modifier le rapport à l'erreur de l'élève en PPRE
- FICHE 11 :** L'élève en PPRE et la confiance en soi

FICHE 12 : "Aider un élève dans ses démarches" : Guide méthodologique

FICHE 13 : Construire un projet pédagogique commun

FICHE 14 : Comment faire progresser au CDI l'élève qui a des difficultés pour comprendre un énoncé ?

FICHE 15 : Cahier de bord : suivre un élève en difficulté

III. Bilan

FICHE 1 : Construire un projet pédagogique commun (2)

FICHE 2 : Evaluer le chemin parcouru

DIAGNOSTIC - FICHE 1

(réalisé grâce au site de l'académie de Versailles)

PRENDRE APPUI SUR LES COMPETENCES DU SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES ET DE COMPETENCES

On trouvera un cadre de référence dans les grilles communes aidant à concevoir l'évaluation des élèves tout au long du collège.

Afin de mettre en évidence la progression dans l'acquisition des grandes compétences du socle commun, ces grilles présentent les connaissances et les capacités attendues pour chacun des cycles concernés de la scolarité obligatoire. Des indications sont proposées pour l'évaluation. Il s'agit de repères qui ne doivent pas être mis en œuvre de manière exhaustive mais seulement servir aux équipes pédagogiques pour concevoir les outils qui seront adaptés à leurs élèves. Ces grilles ne sont pas définitives, des modifications et des ajouts pourront y être apportés au cours de l'expérimentation.

*Elles indiquent des situations d'évaluation dans lesquelles savoirs et capacités sont naturellement exercés. On pourra s'appuyer sur elles tant pour évaluer les besoins des élèves que pour mesurer le chemin parcouru après les actions concertées tracées par **le PPRE**.*



<http://eduscol.education.fr/cid47869/socle-commun-et-evaluation.html>

Grâce à ce lien vous trouverez des informations pertinentes sur l'évaluation des compétences avec des documents concernant :

- 🔗 Le livret personnel de compétences
- 🔗 Sa simplification
- 🔗 Son application
- 🔗 Les grilles de référence au socle commun
- 🔗 Des outils pour l'évaluation des compétences

DIAGNOSTIC - FICHE 2

(réalisé grâce au site de l'académie de Versailles)

ACTION PEDAGOGIQUE ET AIDE A L'ELEVE LA DIFFICULTE SCOLAIRE

Le PPRE est une action pédagogique

Le PPRE est un programme personnalisé d'actions concertées qui a pour vocation d'agir sur le plan des apprentissages, le PPRE relève donc de l'action pédagogique en ce qu'il vise l'apprentissage scolaire, le savoir-faire à l'école plus que le savoir-être exclusivement.

1. L'action pédagogique

L'action pédagogique prétend mettre en place une situation susceptible d'apporter une plus value à ses acteurs (professeur et élève). Le geste pédagogique est porté dans une situation proposée en relation avec une intention préalable.

Concernant la difficulté scolaire, l'action exige la connaissance préalable de deux pôles convergents :

- ✓ les difficultés spécifiques de l'enseignement proprement dit,
- ✓ les difficultés spécifiques de tel ou tel sujet face à la situation d'enseignement.

Pour élaborer un « **plan d'actions concertées** », il convient donc de poser clairement :

- ✓ Les difficultés liées aux notions elles-mêmes
- ✓ Les difficultés de tel ou tel élève

Il s'agit d'inscrire dans différentes situations la complexité des notions à acquérir, de comprendre les sources de difficultés.

Apprendre c'est à la fois avoir un projet, mettre en œuvre l'opération intellectuelle requise par l'objectif que l'on veut atteindre et utiliser des procédures personnelles efficaces.

Pour aider un élève, il faut tout à la fois :

- 🌀 **le mobiliser (avoir un projet engageant),**
- 🌀 **tenir compte des difficultés et consolider/reprendre/revoir des capacités de base** (diagnostiquer et désigner cette capacité),
- 🌀 **intervenir sur ses procédures de résolution de problème** en les confrontant avec celles que requiert telle ou telle activité scolaire.

Dans le cadre de l'aide à l'élève et de son suivi personnalisé, on ne peut faire l'impasse sur les trois leviers d'intervention qui correspondent à trois sources de difficultés, lieux de possible accroissement de la difficulté :

- 🌀 **La mobilisation personnelle de l'élève**, condition nécessaire mais pas suffisante pour réussir,
- 🌀 **Les capacités de base** (intégrant tout à la fois savoirs et savoir faire)
- 🌀 **Les procédures cognitives ou démarches intellectuelles** permettant de réaliser une activité.

2. Relier capacités, procédures, parcours et environnement

Capacités et procédures

Ces démarches ou procédures appartiennent à toutes les disciplines enseignées (convocation de savoir, mémorisation, transfert de connaissance, raisonnement...) et trouvent leur traduction particulière dans chaque discipline spécifique.

La compétence de lecture par exemple peut se déployer ainsi :

- ✓ Automatisation du décodage
- ✓ Relation et décalage entre le décodage et la compréhension
- ✓ Compréhension littérale dans le cadre du texte exclusivement
- ✓ Compréhension des relations du texte avec le hors texte,
- ✓ Saisie de l'implicite
- ✓ Lenteur de la mise en relation entre l'explicite et l'implicite qui lui donne sens.

On pourrait donc penser que chaque discipline apporte sa contribution sur un ou plusieurs de ces points dans le but de consolider des procédures de base non acquises.

Parcours et environnement

Personnaliser, c'est connaître, diagnostiquer, choisir une difficulté pour la traiter dans un protocole à l'intérieur duquel varient tous les dispositifs scolaires proposés à l'enfant :

✍ La classe entière

✍ Le groupe d'aide

✍ Les heures d'aide au travail, d'études dirigées... Sans oublier les heures dont dispose l'enfant sur son temps extrascolaire dans la famille ou dans le temps périscolaire, les heures d'aide au travail proposées dans les communes (plan de réussite éducative).

Le protocole s'inscrit dans chacun de ces moments, il ne tient pas lieu directement de projet pédagogique, il s'inscrit dans les projets pédagogiques de la classe, du groupe d'aide...

On ne peut donc faire l'impasse ni sur le diagnostic partagé des difficultés de tel ou tel élève, ni sur l'environnement dans lequel évolue l'élève, ni sur les actions pédagogiques qui organisent le temps scolaire.

DIAGNOSTIC - FICHE 3

(réalisé grâce au site de l'académie de Versailles)

« L'ÉLÈVE NE COMPREND PAS CE QU'ON LUI DEMANDE ».....

↳ Que peut-on envisager dans chacune des disciplines ?

« L'élève ne comprend pas ce qu'on lui demande » peut signifier :

- ↳ Faute de lexique mental, il ne comprend pas le vocabulaire employé dans la consigne.
- ↳ Il comprend le vocabulaire mais ne sait pas quelle procédure employer pour accomplir l'action qu'on lui demande.
- ↳ Par peur, incertitude, il n'ose passer à l'action, refuse de se confronter à sa propre erreur.
- ↳ Il ne lit pas la consigne du tout.
- ↳ Il ne se représente pas le lien entre la consigne et le domaine d'investigation dont la consigne n'est qu'un levier.

La première nécessité, évidemment, **c'est d'affiner le « diagnostic »** pour pouvoir proposer à l'élève des activités qui correspondent à ses difficultés. L'expression « ne comprend pas les consignes » peut en effet recouvrir des réalités très différentes :

↳ des difficultés liées au lexique :

- A quel stade de lecture cet élève en est-il ? :
- il ne décode pas
- il décode mais ne se représente pas
- il se représente mal
- il se représente bien mais ne connaît pas précisément le mot

↳ des difficultés à se représenter la tâche demandée

↳ une difficulté à passer à l'action, à « oser », à « se lancer »

↳ des difficultés liées à la déconnexion entre la consigne et le domaine d'investigation

1. Problème lié au vocabulaire

Voici quelques activités à proposer :

- ↳ Si l'élève a déjà rencontré le mot mais ne se souvient plus du sens, il faut l'aider à se souvenir :
 - « Quand as-tu déjà rencontré ce mot ? »
 - « Dans quelle situation ? »
 - « Dans quelle discipline ? »
- ↳ On utilisera le plus systématiquement possible des synonymes
- ↳ On passera par l'étymologie
- ↳ On fera des hypothèses sur le sens des mots

- ☞ On fera des phrases avec un mot nouveau découvert
- ☞ On créera un répertoire interdisciplinaire où l'on fera apparaître, à la fois, le sens général d'un mot et ses différentes acceptions spécialisées (on utilisera des couleurs, par exemple, en fonction des disciplines). Cela permettra à l'élève de constater la polysémie des mots et ainsi de la construire.

2. Problème lié à la représentation de la tâche

Les consignes scolaires sont très codifiées. Elles emploient des mots simples qui doivent cependant être entendus dans une acception très précise. Les disciplines ont ainsi tendance à spécialiser des mots usuels de sorte que les mots scolaires ne disent finalement plus tout à fait ce qu'ils veulent dire dans la « vie courante ».

Il y a là deux dangers :

- ☞ **la sous-représentation** : l'élève ne se représente pas ce qu'on lui demande
- ☞ **la sur-représentation** : l'élève a une idée « préconçue » de ce qu'on lui demande. Il applique des « recettes » expérimentées en cours mais sans prendre le recul suffisant pour adapter cette recette à un contexte un peu différent.

La « sur-représentation » de la tâche est courante chez les élèves. En histoire-géographie, par exemple, la consigne « présenter un document » fait souvent obstacle. Il s'agit d'une consigne très simple dans sa formulation mais complexe dans sa mise en œuvre. Pour éviter que l'élève ne s'en tienne au « c'est une photo » ou « c'est une carte », le professeur construit avec ses élèves des protocoles, du type :

- ✓ N.A.D.I. pour présenter un texte historique (Nature, Auteur, Date, Idée)
- ✓ T.O.L.E. pour présenter une carte (Titre, Orientation, Légende, Echelle)

Le risque est grand que l'élève applique ces protocoles comme des « recettes », sans réfléchir à leur utilité. Car savoir présenter précisément un document, c'est en fait la première étape d'une démarche d'historien/géographe, celle de la « critique » qui met à l'épreuve les sources à partir desquelles nous construisons l'histoire.

Ces protocoles sont utiles, mais leur automatisation peut constituer un danger. Dans ce cas, il y a nécessité de mettre en cause les représentations liées à ces outils (NADI, TOLE) pour construire une démarche d'historien / géographe, et donc encourager l'esprit critique.

On trouverait des exemples similaires dans toutes les disciplines :

- ☞ **En mathématiques** : « Construire une figure géométrique ». Cela se fait selon un protocole assez précis.
- ☞ **En SVT** : « Réaliser un dessin d'observation ». Les mots « dessin » et « observation » recouvrent ici des réalités très spécifiques.
- ☞ **En Physique** : « Allumer une lampe ». Cela peut se faire, selon les cas, soit par le dessin, soit par le schéma, soit par l'expérience.

En voici un exemple transversal celui-là :

- ✓ On répond à une question toujours par une phrase (verbale en plus).
- ✓ Quand on peut répondre par oui ou par non à une question, il faut toujours justifier.

L'automatisation est parfois poussée à l'extrême : en regardant le document, l'élève croit reconnaître une tâche (qu'il a souvent pratiquée) et se précipite dans l'activité sans lire avec précision la consigne.

Cette automatisation prive, en outre, l'élève d'un regard « naïf » sur le document. En effet, il a alors tendance à lire le document avec le projet de répondre à un questionnaire, ce qui induit une lecture très fragmentaire du document.

Il faut mettre en cause chez les élèves la représentation approximative qu'à l'école, on répond à des questions.

A l'école, on apprend des savoirs et, parfois, pour atteindre ces savoirs, il faut répondre à des questions, mais cela n'est qu'un moyen.

Voici quelques démarches pour ne pas fixer l'élève dans des malentendus sur le travail scolaire :

- ✍ Le mettre en situation de produire un questionnement. De temps en temps, ne pas donner à l'élève un texte ou un document seul, « orphelin » de son questionnaire, pour que l'élève produise son propre questionnement.
- ✍ Le mettre situation de se représenter le produit final et lui demander s'il a une image mentale de ce à quoi il doit aboutir.
- ✍ Lui représenter le chemin à suivre (procédure)
- ✍ Le conduire dans les différentes étapes en prenant le soin de faire la relation avec l'activité globale.

3. L'élève n'ose pas se lancer dans l'action

Ce constat renvoie souvent à la crainte de mal faire, de se tromper, qui plus est sous le regard des autres (le professeur, les pairs, etc.). Se lancer dans la réponse à une consigne suppose aussi, à moins de la maîtriser parfaitement et d'en être conscient, d'avoir assez de confiance en soi pour accepter de prendre le risque d'échouer.

Ce manque de confiance en soi peut aboutir, chez certains élèves, au refus de jouer le jeu de l'exercice.

Comment pousser l'élève à se lancer ?

- ✍ En tenant un discours sécurisant sur le droit de se tromper.
- ✍ En ayant un regard positif sur l'élève.
- ✍ En ne pas traitant pas l'erreur de la même façon selon la phase d'apprentissage :
 - **en cours d'apprentissage**, on considérera l'erreur comme une hypothèse qu'on va valider ou invalider.
 - **en évaluation finale**, on ne pas se limitera aux notes, mais on établira une grille de compétences qui permettra de pointer ce qui n'est pas acquis mais aussi, et surtout, ce qui est acquis. On commencera donc par ce que l'élève sait.
- ✍ En réfléchissant au statut de la trace écrite personnelle et intermédiaire et au statut du 1er jet.
- ✍ En instituant le brouillon personnel, qu'on n'est pas obligé de montrer au professeur et qu'on pourra jeter.
- ✍ En imposant une ligne de réponse au moins que l'élève pourra faire corriger par un camarade.

✍ En adoptant la correction entre pairs des propositions anonymées.

✍ En donnant aux élèves l'habitude du brain-storming dont le tableau garde trace. Cela peut induire une distance entre l'élève et son hypothèse spontanée.

4. L'élève sépare la consigne du domaine d'investigation

Voici quelques démarches pour faire le lien entre la consigne et le domaine d'exploration :

✍ On contextualisera l'activité proposée en explicitant la place de l'activité dans la séance, dans la séquence ; en disant à quoi sert cette activité, ce qu'elle va apporter aux élèves. (Un exercice ne s'auto justifie jamais par sa seule consigne).

✍ On aidera l'élève à convoquer une partie du cours (visuellement, en désignant la partie du cahier concernée ; oralement : en rappelant ce que le professeur ou un élève a dit.

✍ On lui demandera de reformuler (à l'oral, par écrit) ce lien.

✍ Quant à l'élève en très grande difficulté, on l'autorisera à feuilleter son cahier pour retrouver le passage du cours qui va lui être utile pour faire ce qu'on lui demande. On évitera ainsi d'évaluer, à la fois, la compréhension et la mémorisation, qui sont deux compétences distinctes quoique souvent convoquées ensemble dans les contrôles.

✍ On amènera l'élève à réutiliser la même connaissance dans des activités différentes, voire dans des disciplines différentes. Ainsi, peut-être, la connaissance scolaire deviendra "culture générale".

✍ On fera reformuler systématiquement toute nouvelle connaissance (en classe, en étude, à la maison...).

DIAGNOSTIC - FICHE 4

(réalisé grâce au site de l'académie de Versailles)

INTERROGER LES REPRESENTATIONS DES ELEVES : une action nécessaire au cours d'un PPRE

Des représentations erronées sont une source d'erreur très fréquente dans le processus d'apprentissage.

Le traitement de la difficulté scolaire, tout particulièrement en PPRE, ne peut donc faire l'économie d'un travail sur les représentations des élèves.

Il est somme toute assez rare qu'un élève rencontre une notion sur laquelle il n'a strictement aucune représentation, car dès son plus jeune âge, il construit, à propos de la plupart des sujets, des images et des explications. Et pourtant, nous autres enseignants, avons parfois tendance à oublier cela, à faire comme si l'élève ne savait rien sur ce que nous allons lui enseigner, comme s'il n'avait pas déjà fréquenté notre discipline, comme s'il n'avait rien appris les années précédentes. Pourtant, ces représentations préalables de l'élève ont un impact décisif sur le processus d'apprentissage :

- ↪ s'il s'agit de représentations justes, même approximatives, elles seront autant de points d'appui,
- ↪ s'il s'agit de représentations erronées, elles risquent d'hypothéquer les progrès de l'élève,

Exemple de représentations erronées courantes :

- ✓ En géographie : sur une carte, le nord est en haut.
- ✓ En français : dans une phrase, le sujet est avant le verbe.
- ✓ En mathématiques : un nombre décimal, c'est la juxtaposition de deux nombres entiers séparés par une virgule.
- ✓ En sciences : la confusion entre le vide et l'air.

L'enseignant ne peut faire l'économie d'un travail sur les représentations de ses élèves et se baser seulement sur les pré-requis que devraient maîtriser les élèves, en fonction des programmes des années antérieures. Il doit prendre le temps, dans le cadre de son évaluation diagnostique, de faire émerger les représentations liées au thème de son cours et inciter les élèves à confronter leurs représentations.

Le traitement pédagogique de ces représentations ne peut se résumer à une validation/invalidation par l'enseignant. En effet les représentations sont tenaces. L'enseignant doit pouvoir proposer à l'élève des situations-problèmes face auxquelles il aura l'occasion de valider/invalidier ses représentations. L'objectif est d'amener l'élève à traiter ses propres représentations comme autant d'hypothèses qu'il éprouvera à travers une démarche d'investigation. Il s'agit de provoquer ce qu'on appelle parfois un « conflit socio-cognitif ».

Imposer une connaissance sans parvenir à ébranler une représentation antérieure, c'est créer chez l'élève un savoir artificiel qu'il oubliera souvent très vite. Un élève peut ainsi avoir automatisé une tâche sans l'avoir comprise, c'est-à-dire, au final, sans avoir rien appris.

L'enjeu est donc bien d'amener l'élève à dé-construire ses représentations pour re-construire un savoir juste.

Chez un élève, notamment un élève éprouvant des difficultés, trois types de représentations sont à interroger :

- ✍ La représentation qu'il a de l'école (« réconcilier l'élève avec l'école » ou, pour le dire autrement, déceler chez l'enfant ce qui l'empêche de devenir pleinement un élève).
- ✍ La représentation qu'il a de la réussite et de l'échec
- ✍ Les représentations qu'il a des tâches qu'on lui propose à l'école et des objets scolaires qu'on lui enseigne. Ces représentations peuvent être, on l'a vu, source d'erreur et facteur de résistance tenace.

Bien souvent, pour diagnostiquer finement les sources d'erreur, on ne pourra faire l'économie d'un entretien d'explicitation.

Enfin, dans la relation pédagogique, les représentations ne sont pas à interroger seulement du côté des élèves. L'enjeu est aussi, pour chacun d'entre nous, de remettre en cause les représentations que nous avons des élèves, notamment de ceux qui seront concernés par les PPRE : les considérer comme des élèves qui ont *des* difficultés et non plus comme des élèves *en* difficulté, voire comme des élèves difficiles.

DIAGNOSTIC - FICHE 5

(réalisé grâce au site de l'académie de Versailles)

INSCRIRE LA DIFFICULTE DANS UNE DEMARCHE D'APPRENTISSAGE

L'apprentissage et la difficulté : comment atteindre un objectif dans une démarche progressive en tenant compte de la difficulté ?

1- Diagnostic

Quels sont les savoirs et savoir-faire préalables nécessaires pour travailler une compétence précise avec l'élève « en difficulté » (avant de passer à une étape suivante) ? Sont-ils acquis, en cours d'acquisition, ou pas acquis du tout ? Si non, une analyse des causes est-elle possible ?

2- Objectif

- Est-il disciplinaire ou pluridisciplinaire, transversal ?
- Part-il bien de là où en est l'élève ?
- Peut-on le décliner en objectifs opérationnels ?

3- Réinvestissement

- Cet objectif s'intègre-t-il bien dans une démarche globale ?
- Dans quel cadre l'élève pourra-t-il réinvestir les savoirs ou savoir-faire à acquérir ?

4- Vocabulaire

- L'équipe pédagogique et / ou éducative s'est-elle concertée pour harmoniser le vocabulaire des notions travaillées avec l'élève pour atteindre cet objectif ?
- Ce vocabulaire sera-t-il explicité avec l'élève ?

5- Difficulté

- Quelles sont les difficultés rencontrées par l'élève pour atteindre l'objectif visé ?
- Sont-elles prévisibles ?
- Sont-elles explicitées par l'élève ? par l'enseignant ? par les parents ?

6- Proposition

- Quelles sont les propositions possibles pour remédier à la difficulté ?
- Sont-elles formulées par l'enseignant ? par l'équipe éducative ? par les partenaires ? par l'élève ? par les parents ?
- L'élève adhère-t-il à cette proposition ?

7- Evaluation

- L'objectif visé peut-il être atteint compte tenu de la difficulté explicitée ?
- Quelles sont les étapes nécessaires ? les modalités ?
- L'évaluation a-t-elle été prévue en amont ?
- L'évaluation formative est-elle bien expliquée et comprise comme telle ?
- Les critères d'évaluation sont-ils expliqués, explicités par écrit et compris ?
- Les critères de réussite sont-ils les mêmes pour l'enseignant et pour l'élève ?
- L'élève peut-il reformuler les critères de réussite et mesurer à chaque étape avec l'enseignant l'écart entre l'état de ses connaissances, de sa compétence et l'objectif visé ?
- Comment sera-t-il évalué dans toutes les disciplines en fonction de l'objectif à atteindre et non en fonction de l'objectif supposé être acquis dans la progression de la classe ?

DIAGNOSTIC - FICHE 6

(réalisé grâce au site de l'académie de Versailles)

COMPRENDRE

LA DEMARCHE INTELLECTUELLE DE L'ELEVE

***L'erreur, quand elle est analysée,
est une source d'information très riche pour l'enseignant.
Si la démarche intellectuelle de l'élève est erronée,
c'est en la comprenant qu'on pourra l'aider à la déconstruire pour reconstruire
le concept avec lui.***

Pour affiner encore le diagnostic, il peut être intéressant de prendre en entretien chacun des élèves. Mais au-delà du diagnostic, cela permet à l'élève de prendre conscience de sa démarche, de la déconstruire avec lui quand elle est erronée ce qui peut alors lui permettre de reconstruire le concept sur des bases justes. Quand un élève est en échec, considérer ses erreurs comme une source riche d'information pour l'enseignant et pour lui-même, c'est valoriser son travail, c'est lui donner les moyens d'y remédier, c'est finalement le faire progresser.

DIAGNOSTIC - FICHE 7

(réalisé grâce au site de l'académie de Versailles)

IDENTIFIER DES DIFFICULTES EN HISTOIRE - GEOGRAPHIE

L'enseignement de l'histoire et de la géographie pose un certain nombre de difficultés aux élèves. La plupart de ces difficultés sont liées à :

- ↪ la maîtrise de la langue
- ↪ la maîtrise d'un certain nombre d'outils partagés avec d'autres disciplines (frise chronologique, graphiques, représentations cartographiques, etc..).

Il existe cependant un certain nombre de difficultés propres à l'histoire et à la géographie.

1. Les difficultés liées à la maîtrise de la langue

Les documents qui servent de support à l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique sont majoritairement des textes. Ce seul constat induit donc qu'un élève qui éprouve des difficultés de lecture et de compréhension se retrouve vite en difficulté dans ces disciplines.

D'autant que, notamment en histoire, on a affaire à des textes recelant des difficultés particulières :

- ↪ beaucoup d'inférences externes, de sous-entendus qui demandent, pour être saisis, que l'élève soit capable de convoquer le contexte
- ↪ un lexique spécifique
- ↪ une langue « datée »
- ↪ une forme parfois très rigide, quand on a affaire à des types de texte très codifiés

2. Les difficultés liées à l'appréhension du temps

Appréhender le temps n'est pas chose aisée. Encore moins en histoire quand il s'agit de considérer des époques très lointaines en utilisant des unités de temps que l'expérience quotidienne ne nous donne pas l'occasion de fréquenter (le siècle, le millénaire). Qui plus est, les programmes du secondaire ne facilitent pas la tâche de l'élève, puisque l'on commence en 6e par ce qui est le plus loin de nous : l'Antiquité. Plus grave encore : pour dater les civilisations et les événements rencontrés au cours de cette année de 6e, l'élève doit être capable de maîtriser la numération avant Jésus-Christ, ce qui pose très souvent des problèmes.

Le temps historique pose donc à l'élève des problèmes d'échelle incommensurables. Rien, dans sa vie courante, n'amène ce dernier à appréhender de telles durées.

L'appréhension du temps est une compétence nécessaire à la pratique de l'histoire.

Elle peut se formuler à différents degrés :

- ↪ se représenter le temps se repérer dans le temps
- ↪ utiliser les représentations du temps
- ↪ représenter le temps

Cette compétence se décompose en un certain nombre de composantes :

- ↪ utiliser des unités de temps, courantes (mois, années) et « spécialisées » (siècle, millénaire)
- ↪ ranger par ordre chronologique (après J.-C., avant J.-C)
- ↪ dire à quel siècle appartient une date, à quel millénaire
- ↪ placer des dates sur une frise chronologique

- ✍️ replacer une date dans une des grandes périodes de l'histoire : antiquité, moyen âge, temps modernes, époque contemporaine

3. Les difficultés liées à l'appréhension de l'espace

Pour pratiquer la géographie, l'élève doit appréhender l'espace, souvent à des échelles très différentes de celles qu'il pratique dans son expérience quotidienne. De même, un élève a beau savoir que la terre est ronde, c'est tout de même un peu difficile à réaliser quand on regarde autour de soi, à moins d'être attentif à certains détails. L'élève doit être capable, aussi, de passer de sa représentation personnelle de l'espace à une représentation cartographique codifiée. Là encore, les programmes du secondaire ne lui facilitent pas la vie, puisque le début du programme de 6e se concentre sur quelques grands planisphères, dont la compréhension suppose non seulement d'être capable de penser l'espace à très grande échelle mais aussi de faire le lien entre une terre ronde et des représentations planes. En termes d'abstraction, on peut difficilement faire mieux !

La cartographie recèle donc de nombreuses difficultés pour l'élève, non seulement parce qu'elle est une construction très abstraite, mais aussi parce qu'elle met en œuvre un certain nombre de conventions qui peuvent induire des représentations erronées. Le fait, par exemple, que les cartes géographiques soient presque toujours accrochées au mur à la verticale est pour beaucoup dans la confusion que font les élèves entre le haut et le nord. Quelle n'est pas leur surprise, alors, face à une carte de l'Égypte, de découvrir ce fleuve qui « remonte » jusqu'à la Méditerranée !

Cette compétence liée à l'appréhension de l'espace se formule à différents degrés :

- ✍️ se représenter l'espace
- ✍️ se repérer dans l'espace
- ✍️ utiliser des représentations de l'espace
- ✍️ représenter l'espace

Cette compétence se décompose en un certain nombre de composantes :

- ✍️ utiliser les points cardinaux
- ✍️ lire une échelle (graphique, numérique)
- ✍️ changer d'échelle
- ✍️ maîtriser les notions importantes du relief (continent, océan, etc.)
- ✍️ connaître les grands repères géographiques : situations des océans et des continents, lignes imaginaires, etc.
- ✍️ lire une légende

4. Les difficultés liées aux outils

L'histoire et la géographie ont aussi ceci de particulier qu'elles partagent avec d'autres disciplines un certain nombre d'outils relativement techniques, dont la maîtrise par l'élève n'a rien d'évident. Que l'on pense notamment à :

- ✍️ la représentation cartographique
- ✍️ les schémas
- ✍️ le repère orthonormé
- ✍️ les différents types de graphique
- ✍️ les tableaux
- ✍️ les échelles
- ✍️ les photographies (y compris aériennes ou satellites)

Ces outils, pour la plupart empruntés à d'autres disciplines, ou du moins partagés avec elles, peuvent être pour l'élève un obstacle difficilement surmontable.

5. Les difficultés liées aux documents

L'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique se base presque exclusivement sur des documents. Le statut même de document ne va pas de soi pour l'élève, qui a parfois du mal à saisir, par exemple :

- 🌀 qu'une carte ne doit pas être confondue avec l'espace qu'elle représente
- 🌀 qu'une photographie n'est qu'une image partielle de la réalité
- 🌀 que la photographie d'un tableau n'est pas le tableau lui-même

Comprendre le statut du document implique notamment d'être capable de différencier :

- 🌀 le document et la réalité (comme dans l'exemple ci-dessus)
- 🌀 la source et le document (qui n'est qu'une mise en forme spécifique de la source à des fins pédagogiques : ajout d'un titre, d'informations concernant la source, recadrage quand il s'agit d'une photographie, etc.)

Parmi la grande variété des documents proposés aux élèves, les textes historiques posent encore un autre type de problèmes : la compréhension de l'intentionnalité de l'auteur du texte. Il est nécessaire de comprendre que l'auteur d'un texte avait une intention pour pouvoir effectuer une « critique » du texte et, partant, en tirer des informations historiques fiables. Les élèves ont trop souvent tendance à tout prendre pour argent comptant, tout particulièrement ce qu'ils lisent. La confrontation aux documents d'histoire et, dans une moindre mesure, de géographie, pose donc le problème de l'esprit critique.

Conclusion

Cette typologie des difficultés rencontrées par les élèves en histoire et en géographie fait ressortir une constante : **il s'agit de disciplines qui requièrent de la part de l'élève un degré d'abstraction important**. L'enseignant devra toujours veiller à vérifier que le degré d'abstraction requis par les activités qu'il propose est compatible avec le développement intellectuel de l'enfant dont il a la charge.

DIAGNOSTIC et mise en œuvre - FICHE 8

(réalisé par des enseignantes ressources ASH de collège sarthois)

IDENTIFIER DES DIFFICULTES DANS LES MATIERES SCIENTIFIQUES

Le travail en sciences se décompose en différentes capacités, voici les difficultés que l'on peut identifier les concernant :

S'informer

- Problème de lecture des consignes
 - Identification de l'action demandée (colorer, lister, nommer, distinguer...)
 - Identification des mots de vocabulaire parfois compliqués.
- Problème pour prélever une information.
 - Relever une information explicite dans un texte.
 - Relever des informations dans un graphique, un tableau, un schéma, une photo, une carte...
 - Savoir repérer des informations à partir d'une vidéo

Restituer

- Problème de méthodologie.
 - Trier les éléments importants de ceux qui le sont moins.
 - Hiérarchiser les connaissances
- Problème de formulation de ce qui a été appris
- Problème pour mémoriser

Raisonner

- Problème pour utiliser des connaissances en dehors du contexte d'apprentissage.
- Problème pour mettre en relation différents éléments (informations, résultats...) pour développer une conclusion.
- Problème de chronologie et d'appréhension du temps
- Confusion entre observation et conclusion

Réaliser

- Problème pour respecter les consignes et l'ordre des consignes.
- Manipule tout de suite à « l'aveuglette »
- ne sait pas faire un schéma expérimental
- ne connaît pas le matériel utilisé
- ne connaît pas ou ne suit pas les consignes de sécurité

Communiquer

- ne fait pas de phrases
- ne sait pas compléter un tableau
- ne sait pas réaliser un graphique
- ne sait pas faire un dessin d'observation
- ne sait pas faire un schéma

Mais il faut aussi tenir compte de :

L'autonomie

- n'a pas ses affaires
- n'a pas appris sa leçon
- n'a pas rattrapé les cours manqués après une absence
- ne copie pas son cours correctement
- ne fait pas les activités en classe ou partiellement
- ne travaille pas avec le groupe
- ne range pas le matériel

L'utilisation des outils mathématiques

- ne sait pas convertir
- ne sait pas utiliser les fractions
- ne sait pas utiliser les échelles
- ne sait pas utiliser les puissances de 10

L'utilisation des outils de la langue française

- lire, comprendre
- écrire, faire des phrases

ACTIONS PEDAGOGIQUES POUVANT ETRE MISES EN PLACE

- ⇒ **Fiche individuelle de matériel** à apporter à chaque séance, pouvant être signée par les parents, l'élève et l'enseignant : « J'ai mon cahier, mon livre, ma trousse complète, ma règle, ma calculatrice... »
- ⇒ **Fiche individuelle de suivi** sur le travail à la maison, pouvant être signée par les parents, l'élève et l'enseignant : « J'ai relu mon cours, j'ai appris la leçon, j'ai fait les exercices demandés... »
- ⇒ Mettre en évidence les **mots spécifiques** (couleur...).
- ⇒ **Auto évaluation à la maison** en faisant 1 ou 2 exercices d'applications directes du cours (phrases à trous...)
- ⇒ **Vérifier** la bonne orthographe et l'absence de fautes de français dans la prise de note.
- ⇒ **Ranger** systématiquement son cahier, **coller** les documents, **rattraper** les cours manqués : vérification par l'enseignant et les parents.
- ⇒ Lire systématiquement les **consignes**.
- ⇒ Faire réécrire **l'énoncé** des exercices sur le cahier pour « aider » à rédiger.
- ⇒ Faire **souligner** dans l'énoncé tous les mots ou **tournures incomprises**.
- ⇒ **Modifier et personnaliser** le sujet du T.P. selon la réponse : utilisation de davantage de schémas ou photos... ou Inciter à faire faire des dessins ou schémas à l'inverse.
- ⇒ Faire relire **l'énoncé**.
- ⇒ Vérification de la bonne assimilation des **grandeurs et leurs unités**.
- ⇒ **Faire des liens avec les cours antérieur de mathématiques** : Calculs d'échelle et de graduation des axes...

- ⇒ **Auto évaluation** : Je connais mon cours et/ou je révise avant chaque séance.
- ⇒ **Evaluation par les parents ou par l'enseignant** : L'élève connaît son cours et/ou révise avant chaque séance.
- ⇒ **Accompagner la rédaction** des exercices : « je sais que..., or j'observe que..., j'en conclus que... »
- ⇒ **Vérifier la bonne assimilation** de la différence entre observation et conclusion : ne pas vouloir tout mélanger, tout faire ou écrire d'un coup.
- ⇒ **Vérifier** ou **accompagner** l'élève pour qu'il prenne le temps d'écrire et de se relire une fois la phrase écrite pour éviter les oublis.
- ⇒ **Travailler en lien avec le collègue** de mathématiques et de français

Compétence de production : rédiger un texte, s'exprimer à l'oral

Manifestations	Actions pédagogiques
Manque de lexique : franglais, mot franglais dans un texte, blocage à l'oral	~ Mettre en place des rituels d'entrée de classe, qui permettent de rebrasser continuellement les structures vues depuis l'entrée en sixième, et d'en ajouter d'autres. ~ Désinhiber les élèves en évitant la correction systématique des erreurs, les encourager à demander de l'aide ou à reformuler.
Erreurs grammaticales	~ Aider les élèves à réfléchir sur la langue, instaurer la aussi des rituels ex : claquement des doigts près de l'oreille quand un « s » manquent, utiliser des gestes précis pour tel point de grammaire.
Ne retient pas le lexique	~ Faire travailler la mémorisation en utilisant toutes les voies d'entrées : visuelle, auditive, kinesthésique, donner des jeux type memory
Ne participe pas	~ Utiliser la répétition en chorale, faire des jeux par équipe pour la participation, faire répéter ce que vient de dire un autre élève, pratiquer l'autoévaluation
Problème phonologique	~ Travailler la prononciation avec le groupe classe de façon systématique, faire des pair-works pour que les élèves ne se sentent pas jugés par les autres, travailler la phonologie (voir compréhension orale)

LE RAPPORT AU TEMPS : CENTRE DU PPRE

Travaux pluridisciplinaires qui pourraient être mis en œuvre au sein d'une équipe pédagogique de 6ème dans le cadre d'un PPRE : appréhender la chronologie et plus généralement se représenter le temps.

Voici un exemple de travaux pluridisciplinaires qui pourraient être mis en œuvre au sein d'une équipe pédagogique de 6ème dans le cadre d'un PPRE.

Les enseignants de plusieurs disciplines se rendent compte qu'un élève a des difficultés pour appréhender la chronologie des événements et plus généralement pour se représenter le temps. Voici quelques exemples de travaux qui peuvent être proposés à cet élève pour travailler précisément ce point.

En français :

- Replacer les phrases dans l'ordre chronologique à partir de l'étude des mots du texte, des verbes ou de connecteurs temporels.
- Placer les verbes " en caractère gras" d'une histoire sur une frise chronologique.

En mathématiques :

- Matérialiser les étapes d'une devinette mathématiques
- Détailler le programme de construction d'une figure /
 - à l'écrit
 - ou à l'oral

En langues vivantes :

- Replacer des vignettes dans un ordre chronologique afin de reconstituer une histoire

En SVT :

- Placer des plantes d'une culture dans un tableau à différents jours de croissance

En EPS :

- Ex : Comment réussir mon passage de témoin dans un relais ?

En histoire géographie :

- Etablir une chronologie par rapport à une vie humaine
- Placer des événements avant et après JC au moment de l'étude du monde romain

En méthodologie :

- Etablir un planning à la semaine afin de prévoir le travail à réaliser chaque soir (organisation du temps)

En famille :

- Demander à l'enfant de raconter sa journée dans l'ordre chronologique.

MISE EN ŒUVRE - FICHE 2
(réalisé grâce au site de l'académie de Versailles)
ENCADRER LE TRAVAIL AUTONOME :
PRESENTER UNE COPIE

L'élève en difficulté peut rencontrer un obstacle lorsqu'il s'agit de présenter une copie, rendre un travail fait en autonomie ou à la maison, un exercice, etc. Quels outils lui donner pour communiquer son travail par écrit en tenant compte du récepteur ? Comment l'aider à construire une représentation valorisante de son travail ?

 **Diagnostic**

- L'élève est-il capable d'intégrer la notion de soin ou de présentation à l'acte de communication lorsqu'il doit rendre compte par écrit ?
- L'élève est-il capable de repérer et d'utiliser des codes de présentation ?

 **Objectif**

- Etre capable de présenter un travail pour le communiquer en tenant compte du récepteur
- Etre capable de se préparer à rendre compte par écrit
- Etre capable de construire ses propres codes de présentation

 **Réinvestissement**

- Les consignes données sont-elles transposables dans toutes les disciplines : dans les situations quotidiennes d'apprentissage, dans les travaux de groupes, dans les travaux à réaliser en autonomie, dans les travaux réalisés au CDI avec l'enseignant-documentaliste, etc. ?

 **Difficulté**

- L'élève sait-il distinguer le brouillon du travail à rendre ?
- L'élève sait-il faire un brouillon de son écrit (remplacer, ajouter, supprimer, déplacer) ?
- L'élève connaît-il les consignes données par le professeur ?
- L'élève a-t-il les fournitures nécessaires ?
- L'élève se repère-t-il dans les consignes de présentation variables d'une discipline à l'autre ?

 **Proposition 1**

L'équipe pédagogique peut-elle se concerter pour :

- harmoniser le vocabulaire (ex. : propreté, présentation, soin)
- définir et écrire des consignes de présentation convenues en commun pour la présentation
- choisir un type de support commun pour les copies par exemple : même format, même taille des carreaux, même couleur ...

- s'interroger sur l'usage du brouillon dans la classe et dans le travail autonome ; cet usage est-il explicité avec l'élève ? Le brouillon est-il utilisé comme un outil de travail dans l'apprentissage ?

Proposition 2

En français, on pourrait :

- travailler sur le brouillon dans un premier jet
- montrer les opérations fondamentales du brouillon
 - ↳ *Pour ce faire, les heures d'aide ne concernant pas seulement l'élève en PPRE, seraient les bienvenues.*

Evaluation

- Quels outils donner à l'élève pour s'auto évaluer ?
 - Est-il possible d'utiliser ses productions et les productions d'autres élèves pour les analyser et construire des représentations concrètes de la situation de communication ?
- Cette évaluation peut-elle associer un pair ? les parents ?
- L'élève peut-il formuler des critères de présentation à l'issue de ce travail ?
 - Peut-il les appliquer ? seul ? à l'aide des enseignants ?
- Peut-il passer du brouillon au travail à rendre en distinguant les deux supports ?
- Peut-il se servir du brouillon pour préparer son travail et de la copie pour communiquer celui-ci par écrit ?

MISE EN ŒUVRE - FICHE 3
(réalisé grâce au site de l'académie de Versailles)
ENCADRER LE TRAVAIL AUTONOME :
FAIRE UN EXERCICE

L'élève, l'exercice et la difficulté : réussir vers l'autonomie...

Le temps

- Donné le ?
- Pour le ?
- L'élève est-il capable de se projeter dans le temps ? de planifier son travail ?
- Quels outils peut-on lui donner pour le planifier ?
- Est-il possible de planifier des étapes pour la réalisation ?

La discipline

- Quelles sont les disciplines concernées et les réinvestissements possibles dans les autres disciplines ? (compétences transversales)

L'exercice et les supports

- L'élève a-t-il le support ?
- Est-il identifié et classé ?
- L'élève est-il capable de mettre en relation le support de l'exercice et les supports nécessaires pour le réaliser (cours, manuel, etc.) ?

Le lieu de travail

- L'élève peut-il déterminer l'endroit le plus adapté pour travailler ? (maison, CDI, salle de permanence, études dirigées, bibliothèque, ...)
- Y trouvera-t-il de l'aide ?

La durée

- L'élève peut-il évaluer seul le temps nécessaire ? avec l'enseignant ?

Les conditions

- Travail dirigé / autonome Travail individuel/ de groupe

Le matériel à prévoir

- Cahier, manuel, documents, ressource documentaire, fournitures, etc. : l'élève est-il capable de le prévoir et de le préparer ?
- Quels outils peut-on lui donner pour le faire ?

L'évaluation

- Qui évalue ? L'élève, l'enseignant, un partenaire ?
- Les critères d'évaluation : Les critères d'évaluation sont-ils expliqués, explicités par écrit, compris ? Tiennent-ils compte d'une progression ? Ciblent-ils l'objectif ?

La (les) difficulté (s) rencontrée (s)

- L'élève est-il capable d'expliciter la difficulté ? seul ? avec l'enseignant ?
- Quels outils peut-on lui donner pour la relier à l'apprentissage (ex : leçon non comprise, non lue ou notions non acquises ou consigne non comprise, etc.)

La proposition de travail

- L'élève peut-il formuler avec l'enseignant une proposition de remédiation ? Ex : quels sont les préalables à l'exercice :
 - avoir son matériel
 - comprendre la leçon
 - comprendre la consigne etc.

Les critères de réussite

- Quels sont-ils (en fonction de l'objectif) ?
- L'élève peut-il les mesurer ? seul ? avec l'enseignant ?
- Sont-ils mesurables sur une durée déterminée ?

MISE EN ŒUVRE - FICHE 4

(réalisé grâce au site de l'académie de Versailles)

ENCADRER LE TRAVAIL AUTONOME : TENIR SON CAHIER

L'élève et son cahier : un outil d'apprentissage progressif

Comment permettre à l'élève en PPRE de s'approprier l'usage de son cahier ou classeur de cours ?

Pour quoi et pour quand ?

- L'élève peut-il identifier quel est l'usage de son cahier et quand il doit s'en servir ?
 - en classe,
 - à la maison,
 - en étude surveillée,
 - au CDI ?

La discipline

- L'élève peut-il relier chaque cahier ou classeur à chaque discipline ?
- A-t-il un cahier ou classeur commun pour plusieurs disciplines ?
- Une concertation est-elle possible dans l'équipe pour convenir d'un vocabulaire commun (chapitre, leçon, partie, etc.) ?
- Un même mode de présentation peut-il être adopté ?
- Les mêmes critères d'évaluation pour la tenue du cahier ?

Les pré requis

- L'élève est-il capable de lire ?
- Est-il capable d'écrire en déterminant des critères de présentation et de soin ?
- Est-il capable de recopier correctement ce qui est écrit au tableau ?

Les conditions

- Travail dirigé / autonome : en classe et à la maison ? seul ou avec les parents ?
- Travail individuel/ de groupe : en classe et en étude surveillée ? en binôme avec un élève dont ces compétences sont acquises ?

Le matériel à prévoir

- Le cahier et /ou le classeur et la gestion des documents : à coller, à agraffer, à quel endroit ?
- Matériel/fournitures, etc. : l'élève est-il capable de le prévoir et de le préparer ?
- Tous les documents sont-ils faciles à retrouver ?
- Quels outils peut-on donner à l'élève pour le faire ?

Les modalités d'évaluation

- Qui évalue ? L'élève, un pair, l'enseignant, un partenaire ?

Les critères d'évaluation

- Les critères d'évaluation sont-ils expliqués, explicités par écrit, compris ?
- Tiennent-ils compte d'une progression ?
- Ciblent-ils l'objectif ?

La (les) difficulté (s) rencontrée (s)

- L'élève est-il capable d'expliciter la difficulté ? seul ? avec l'enseignant ?
- Quels outils peut-on lui donner pour la relier à l'apprentissage (ex : un modèle fourni par l'enseignant, le cahier d'un autre élève), en les reliant aux autres outils (supports d'exercices, d'évaluation, etc.)

La proposition de travail

- L'élève peut-il formuler avec l'enseignant ou avec un autre élève une proposition de remédiation ?
- Comment visualiser la notion de soin ?
- Comment mettre en relation le contenu et la présentation (ex : mise en évidence du plan) pour faire du cahier un outil de travail ?

Les critères de réussite

- Quels sont-ils en fonction de l'objectif opérationnel ?
- L'élève peut-il les mesurer ? seul ? avec un pair ? avec l'enseignant ?
- Sont-ils mesurables sur une durée déterminée ?

MISE EN ŒUVRE - FICHE 5

(réalisé grâce au site de l'académie de Versailles)

ENCADRER LE TRAVAIL AUTONOME : UTILISER UN MANUEL

L'élève et son manuel : un outil d'apprentissage progressif

Comment aider l'élève à s'approprier des outils utilisés quotidiennement dans la classe pour surmonter ses difficultés à l'aide de l'adulte ou en autonomie ?

🌀 Pour quand et pour quoi faire ?

- L'élève peut-il identifier quel est l'usage de son manuel et quand il doit s'en servir ?
 - en classe,
 - à la maison,
 - en étude surveillée,
 - au CDI ?
- L'utilisation du manuel dans la classe et à la maison a-t-il été explicité ?
- Dans chaque discipline ?
- Le rythme d'utilisation permet-il à l'élève en difficulté de s'approprier cet outil ?
- Comment l'élève est-il conduit à faire la distinction entre l'usage en classe et l'usage en autonomie ?

🌀 La discipline

- Sait-il identifier le manuel (titre, auteur) et faire le lien avec la discipline concernée ?
- Les manuels ont-ils été distribués à l'élève en lot ou ont-ils fait l'objet d'une présentation dans chaque cours ?
- Le manuel est-il prêté ou acheté ? La responsabilité de l'élève a-t-elle été abordée : tenue et soin, protection, fiche CDI, etc.

🌀 Les pré requis

- L'élève est-il capable de lire ?
- L'élève a-t-il effectivement son manuel (perdu, non acheté, oublié) ?

🌀 Les conditions

- Travail dirigé / autonome : en classe et à la maison ? seul ou avec les parents ?
- Travail individuel/ de groupe : en classe et en étude surveillée ? en binôme avec un élève dont ces compétences sont acquises ?

🌀 Objectifs

- Savoir identifier le manuel.
- Connaître sa présentation.
- Savoir repérer le plan du manuel.
- Savoir utiliser la table des matières, l'index, le lexique.
- Quels outils peut-on donner à l'élève pour viser ces objectifs ?

🌀 L'évaluation

- Qui évalue ? L'élève, un pair, l'enseignant, un partenaire ?
- Les critères d'évaluation : sont-ils expliqués, explicités par écrit, compris ?
- Tiennent-ils compte d'une progression ? Ciblent-ils l'objectif ?

La (les) difficulté (s) rencontrée (s)

- L'élève est-il capable d'expliciter la difficulté ? seul ? avec l'enseignant ?
- Quels outils peut-on lui donner pour la relier à l'apprentissage, en les reliant aux autres outils (supports d'exercices, d'évaluation, etc.)

La proposition de travail

- L'élève peut-il formuler avec l'enseignant ou avec un autre élève une proposition de remédiation ?
- Comment visualiser la notion de soin ?
- Comment mettre en relation le manuel avec le travail en classe ou le travail autonome pour en faire un outil d'apprentissage ?

Les critères de réussite

- Quels sont-ils en fonction de l'objectif opérationnel ?
- L'élève peut-il les mesurer ? seul ? avec un pair ? avec l'enseignant ?
- Sont-ils mesurables sur une durée déterminée ?

MISE EN ŒUVRE - FICHE 6

(réalisé grâce au site de l'académie de Versailles)

ENCADRER LE TRAVAIL AUTONOME : APPRENDRE UNE LEÇON

Pourquoi apprendre une leçon ?

- L'élève en PPRE peut être amené par l'enseignant à s'interroger sur le sens de cette compétence et sur ses enjeux par rapport à l'acquisition d'une culture générale :
 - Comprendre, utiliser les connaissances, mettre en relation, réinvestir
 - Développer plaisir et curiosité
 - S'ouvrir au monde par l'acquisition d'une culture commune

La discipline

- Quelles sont les disciplines qui demandent à l'élève d'apprendre la leçon ?
- Les rythmes sont-ils réguliers ? Sont-ils explicités dans le cahier de texte de la classe ? permettent-ils à l'élève d'anticiper le travail personnel ?
- Les modalités de restitution sont-elles clairement énoncées et expliquées ?
- Quel est le temps consacré en classe à la préparation de la mémorisation ?
- Une méthode a-t-elle été explicitée avec les élèves ? avec l'élève en PPRE ?

L'objectif

- Savoir mémoriser
- Connaître une méthode de mémorisation
- Reconnaître un plan, hiérarchiser l'information
- Savoir repérer les notions principales (que retenir ?)
- Apprendre pour rendre compte à l'oral ou par écrit

Réinvestissement

- Dans toutes les disciplines
- Dans une activité personnelle mettant en jeu la mémorisation

Les supports – le matériel à prévoir

- Quels supports mobiliser ? Le cahier, le manuel, le cahier d'exercice, le cahier de brouillon
- La leçon est-elle complète ? Est-elle correctement recopiée ? Est-elle lisible ?
- La leçon a-t-elle été comprise en classe ? L'est-elle encore ?

Le lieu de travail

- L'élève peut-il déterminer l'endroit le plus adapté pour travailler ? (maison, cdi, salle de permanence, études dirigées, bibliothèque,...)
- Y trouvera-t-il de l'aide ?

La durée

- L'élève peut-il estimer le temps qui lui est nécessaire pour apprendre ?
- L'élève a-t-il des difficultés à travailler en temps limité ? Consacre-t-il suffisamment de temps à la mémorisation des leçons ? La mémorisation peut-elle se faire en plusieurs étapes ?

- Quand apprendre pour cet élève en difficulté ? Le soir du cours, dans la semaine, la veille ? L'élève peut-il anticiper, se projeter ? Peut-il aborder concrètement la notion de révision ?

L'évaluation ?

- Quels outils peut-on donner à l'élève pour qu'il soit en mesure de formuler des critères d'évaluation ?
 - Leçon sue
 - Utilisation des connaissances acquises dans la discipline, dans d'autres disciplines ?
- L'équipe a-t-elle mené une réflexion sur ce transfert ?
- Quels outils a-t-elle donné à l'élève pour qu'il ait une connaissance concrète des ces critères et pour mesurer avec lui les écarts entre les attentes des enseignants et ses propres représentations ?
- L'évaluation est-elle le contrôle ? oral ? écrit ? L'examen ?

Les difficultés

- Mémorisation-écoute-concentration
- Confiance en soi
- Compréhension
- Hiérarchisation de l'information
- Transcription fidèle de la leçon dans le cahier, utilisation des outils (manuels, etc.)
- Réinvestissement des connaissances mémorisées

La proposition de travail

- Un réel travail de préparation dans la classe est-il envisageable pour l'équipe ?
- Une harmonisation des modalités d'évaluation dans les disciplines est-elle possible ?
- La mobilisation des parents pour encadrer cet apprentissage est-il possible ?
- Est-il possible de faire reformuler l'élève dans la classe et après la classe ?
- La mémorisation peut-elle être accompagnée d'activités concrètes (refaire un exercice, traduire un paragraphe de la leçon en schéma, etc.) ?
- Cet apprentissage peut-il être organisé en binôme (entre pairs par exemple) ?

Les critères de réussite

- Quels sont-ils en fonction de l'objectif opérationnel ?
- L'élève peut-il les mesurer ? seul ? avec l'enseignant ?
- Sont-ils mesurables sur une durée déterminée ? L'élève, les enseignants et les parents peuvent-ils accepter le temps long ?

MISE EN ŒUVRE - FICHE 7

(réalisé grâce au site de l'académie de Versailles)

ENCADRER LE TRAVAIL AUTONOME : PREPARER UN CONTROLE

Pour quand ? Donné le ? Pour le

- L'élève est-il capable de se projeter dans le temps ?
- L'élève est-il capable de planifier son travail ?
- Quels outils peut-on lui donner pour le planifier ?
- Est-il possible de planifier des étapes pour la réalisation ?

La discipline

- Les contrôles sont-ils planifiés ? Leur sens a-t-il été expliqué (évaluation diagnostique, formative, sommative, ...)
- Les contrôles sont-ils préparés en classe ?
- Les objectifs ont-ils été clairement définis et énoncés ?
- Savoir planifier, savoir organiser son travail : ces compétences ont-elles été travaillées en classe ?
- L'équipe s'est-elle concertée pour une démarche commune à partir de ces compétences transversales ?

Les supports

- L'élève a-t-il le support de la leçon ? Des exercices ?
- Est-il identifié et classé ?
- Le contrôle permet-il de réinvestir les supports travaillés en classe ?
- L'élève est-il capable de mettre en relation les supports avec le contrôle prévu ou non prévu ?

Le lieu de travail

- L'élève peut-il déterminer l'endroit le plus adapté pour travailler ? (maison, cdi, salle de permanence, études dirigées, bibliothèque, ...)
- Y trouvera-t-il de l'aide ?

La durée

- L'élève peut-il évaluer seul le temps nécessaire à la préparation de son contrôle ? avec l'enseignant ?

Les conditions

- travail dirigé / autonome Travail individuel/ de groupe

Le matériel à prévoir

- Cahier, manuel, documents, ressource documentaire, fournitures, etc. : l'élève est-il capable de le prévoir et de le préparer ?
- Quels outils peut-on lui donner pour le faire ?

L'évaluation

- Qui évalue ? L'élève, l'enseignant, un partenaire ?
- Les critères d'évaluation sont-ils expliqués, explicités par écrit, compris ?
- Tiennent-ils compte d'une progression ? Ciblent-ils l'objectif ?

La (les) difficulté (s) rencontrée (s)

- L'élève est-il capable d'expliciter la difficulté ? seul ? avec l'enseignant ?
- Quels outils peut-on lui donner pour la relier à l'apprentissage (ex : leçon non comprise, non lue ou notions non acquises ou consigne non comprise dans l'exercice à réinvestir, etc.)
- L'élève est-il en situation d'écoute et de participation en classe
- L'élève peut-il mémoriser ? Utiliser ses connaissances ? Refaire un exercice ?
- La formulation des consignes permet-elle à l'élève de réinvestir ce qu'il a appris ?

La proposition de travail

- L'élève peut-il formuler avec l'enseignant une proposition de remédiation ? Ex : comprendre la leçon ; comprendre la consigne
- La préparation peut-elle se dérouler en plusieurs étapes soit avec l'enseignant, soit avec un pair, soit avec un parent ?
- Demander à l'élève de formuler des questions susceptibles d'être posées au contrôle : peut-il anticiper, se projeter ?
- L'analyse des questions formulées peut-elle permettre de mesurer les écarts entre les attentes de l'enseignant et les représentations de l'élève ?
- La recherche par l'élève de questions le conduit à manipuler son cahier et la leçon, à revoir les exercices.
- L'enseignant peut choisir d'utiliser les questions rédigées lors de cette séance de travail avec l'élève pour l'évaluer.

Les critères de réussite

- Quels sont-ils en fonction de l'objectif opérationnel ?
- L'élève peut-il les mesurer ? seul ? avec l'enseignant ?
- Sont-ils mesurables sur une durée déterminée ?

MISE EN ŒUVRE - FICHE 8

(réalisé en partie grâce au site de l'académie de Versailles)

AIDER L'ÉLÈVE AYANT DES DIFFICULTÉS QUANT AU LIRE ÉCRIRE, ENRICHIR SON VOCABULAIRE

Comment aider l'élève en difficulté à construire un rapport au vocabulaire en lui donnant accès aux outils permettant l'autonomie ?

I. Diagnostic

- L'élève lit-il un texte sans en comprendre le vocabulaire ?
- Est-il capable de trouver le sens d'un mot en fonction du contexte ?
- Est-il capable de réemployer un mot nouveau dans toutes les disciplines ?

II. Objectifs

Connaissances en référence au socle commun

Enrichir quotidiennement le vocabulaire des élèves est un objectif primordial, dès l'école maternelle et tout au long de la scolarité obligatoire.

Les élèves devront connaître :

- un vocabulaire juste et précis pour désigner des objets réels, des sensations, des émotions, des opérations de l'esprit, des abstractions
- le sens propre et le sens figuré d'une expression
- le niveau de langue auquel un mot donné appartient
- des mots de signification voisine ou contraire

Attitudes en référence au socle commun

L'intérêt pour la langue comme instrument de pensée et d'insertion développe la volonté de justesse dans l'expression écrite et orale, du goût pour l'enrichissement du vocabulaire.

Utilisation des usuels

- connaître les différentes sortes de dictionnaires (noms communs, noms propres, synonymes, etc.)
- choisir un dictionnaire en fonction de l'information à rechercher
- savoir qu'un mot peut avoir plusieurs sens
- choisir le sens d'un mot dans la notice en mettant en relation le mot cherché et son contexte

III. Questionnement et propositions

Réinvestissement

- L'élève a-t-il la possibilité d'utiliser le vocabulaire appris dans d'autres disciplines ?
- L'équipe s'est-elle concertée pour établir un lexique commun nécessaire à toutes les disciplines (ex. pour la compréhension des consignes, pour la lecture du règlement intérieur, etc.)
- L'élève dispose-t-il d'un carnet de vocabulaire enrichi et utilisable dans plusieurs disciplines
- Le sens des mots du lexique spécifique à chaque discipline est-il intégré à la réflexion ?

Difficulté

- L'élève connaît-il l'ordre alphabétique ?
- L'élève est-il lecteur ?
- Les mots inconnus sont-ils trop nombreux pour permettre la compréhension d'un texte en utilisant le contexte pour déduire le sens des mots nouveaux ?
- L'élève est-il aussi si sûr de la signification des mots courants qui lui semblent transparents ?
- L'élève est-il découragé par ses lacunes lexicales ?
- Le repérage des mots à chercher est-il lent ?
- L'élève a-t-il un dictionnaire personnel ? Y recourt-il ?

Proposition 1

⇒ A partir de l'étude d'un document contextualisé (support en Histoire, Mathématiques, Sciences, Technologie, etc.) ou d'un support d'évaluation :

- ✓ Rechercher les mots inconnus ou dont le sens est incertain
- ✓ Chercher le sens d'après le contexte
- ✓ Chercher le mot dans le dictionnaire en laissant l'élève se risquer à l'erreur dans le choix du dictionnaire approprié
- ✓ Analyser la notice
- ✓ Choisir le sens du mot, le comparer au sens déduit d'après le contexte ou au sens erroné attribué par l'élève
- ✓ Compléter le carnet de vocabulaire en inscrivant plusieurs sens pour le mot nouveau
- ✓ Réemployer le mot dans une production orale ou écrite
- ✓ Proposer des textes contenant d'autres sens du mot
- ✓ Permettre à l'élève de réinvestir le vocabulaire en classe à l'oral ou à l'écrit et valoriser cette démarche

Proposition 2

Les mots très fréquents sont polysémiques et source de difficultés autant que les mots inconnus. L'élève les croit transparents. Consulter un dictionnaire (*Dictionnaire du français usuel de J. Picoche*) peut interroger le langage de tous les jours.

Cette démarche peut-être menée par l'élève avec l'aide d'un enseignant de n'importe quelle discipline, de l'enseignant documentaliste, ou d'un pair, en classe ou au CDI.

Des dictionnaires sont-ils utilisables dans la salle de classe ?

Evaluation

- L'élève est-il amené à s'interroger sur le sens des mots qu'il ne connaît pas ou dont il n'est pas sûr ? Montre-t-il une curiosité pour le sens des mots ?
- Le carnet de vocabulaire est-il utilisé dans la durée ? est-il manipulé en classe ? est-il complété par l'élève en autonomie ?
- L'élève est-il capable de formuler la démarche de recherche ? d'expliquer la différence d'usage des dictionnaires selon leur destination ?
- L'élève réemploie-t-il le vocabulaire appris à l'oral ? à l'écrit ? dans un contexte et avec un sens différent de celui analysé dans le support ?
- Peut-il effectuer la recherche en autonomie ? avec de l'aide ?

MISE EN ŒUVRE - FICHE 9

(réalisé par des enseignantes ressources ASH de collèges sarthois)

APPRENTISSAGE CONTINUE DE LA LECTURE : TYPOLOGIE D'ACTIVITES

Ce document présente une typologie de travaux sur la lecture à partir desquels construire des activités pour les élèves. Il convient de bâtir ces activités au sein de projets articulés sur les programmes de lecture du niveau de classe, puis d'évaluer l'avancée des comportements.

Préalable

Les activités présentées sont des entrées qui s'appuient et/ou débouchent sur des projets plus globaux dans les champs possibles du français : **Lire/Ecrire/Parler** enracinés dans les domaines inscrits aux programmes du niveau.

Comprendre les mots, les groupes de mots

I. Lexique :

Lire	Ecrire	Parler
~ Recherche de mots dans le dictionnaire : les mots qu'on aime /repérage des principales catégories grammaticales (nom adjectif/ verbe) ex : construction d'un texte qui parle de ces mots.	~ Textes à contraintes très fortes, travail sur l'orthographe. ~ Textes d'écriture libre sur un domaine particulier qui aura fait l'objet d'une recherche puis confrontation, on confrontera les productions pour présenter un classement en genres de discours et de documents, on révisera et éditera. ~ Recherche et invention d'expressions (écriture créative) ~ Création d'un type de discours à partir de vocabulaire étrange et commentaire	

II. Lexique/Vocabulaire

Lire	Ecrire	Parler
~ Un texte avec des mots soulignés, retrouver le mot dans une liste de définitions, la définition doit répondre au contexte ~ Un texte avec des mots soulignés : rechercher dans le dictionnaire des synonymes et en choisir deux en les justifiant		

III. Comprendre le mot en contexte :

Lire	Ecrire	Parler
	<p>~ Ecrire un texte de devinette sur le modèle de Qui suis-je ? ; l'exercice peut proposer préalablement une liste de mots complexes.</p>	<p>~ Repérer les mots et dire ses difficultés, les verbaliser, ne pas donner la solution (association de mots, structuration de plus en plus rigoureuse). ~ Mettre en relation le mot dans le réseau lexical approprié et dégager le sens approximatif, amener à une démarche réflexive. ~ Discussion sur des mots en relation avec l'univers sémantique désigné par le texte (ex : le héros dans l'épopée ; le courage dans le roman de chevalerie)</p>

IV. Articulation et segmentation des mots : passer par des jeux de signifiants

Lire	Ecrire	Parler
<p>~ Recherche de paronymes (poison/poisson, conservation/conversation...) ~ Articulation à l'oral rapport phonème graphème (corpus de texte construit à partir de signifiants sonores d'articulation complexe) ~ Lecture orale d'un texte inventé sans sens /repérage des groupes syntaxiques ~ Recherche du texte correct à partir d'un texte non segmenté ~ Lecture de comptines ~ Lecture orale d'aphorisme, discussion sur le sens à partir de rythmes prosodiques différents.</p>		

V. Travail morpho-syntaxique :

Lire	Ecrire	Parler
<p>~ Supprimer ou ajouter des mots, qu'est-ce que cela change ? ~ Construire un texte correct à partir de marques morphologiques ~ Ponctuer un texte ~ Inscrire des liens syntaxiques dans un texte constitué de phrases et de propositions juxtaposées. ~ Corriger un texte maladroit (succession de "il "ou de "elle" sans référence claire ; succession de "et puis" ; "et puis")</p>		

VI. Amener l'élève à comprendre qu'on peut comprendre un texte sans comprendre tous les mots

Lire	Ecrire	Parler
~ Faire expliciter pourquoi, ~ Hiérarchiser les lieux de significations		

Les phrases et leur lien

I. Texte puzzle et lecture puzzle

II. Illustration à légender : écrire.

III. Blancs qui font des sens : produire du sens

Lire	Ecrire	Parler
~ Le lien entre une illustration et le texte à partir d'une illustration non redondante : construire les liens et faire apparaître le travail du lecteur (support un album) ~ Champ/hors champ : lecture de photographie ou de tableau, rapport entre le champ et le hors-champ ~ Travail sur un texte, énigmatique (hypothèse de lecture) puis découverte de la solution : comment fait-on ? , où s'est-on fait piéger ?	~ Ecrire à partir d'un tableau à dimension narrative l'histoire que l'on comprend ~ Travail sur les écrits d'élèves (explicitation des liens) ~ Ecriture d'un texte devinette (exemple : qui suis-je ?) : recherche reprises nominales, lecture du texte par un pair	~ Voir un tableau les yeux fermés : le décrire ~ Tracer un parcours dans un musée visité, rendre compte de ce parcours ~ Observation d'un tableau : choisir un bruitage et le justifier

Le sens global du texte

I. Lecture de textes complexes

Lire	Ecrire	Parler
~ Partage sur les différents sens du texte (approche collective, puis guidage plus précis par le professeur) ~ Texte fait pour le faux-sens ~ Texte à double entente		

II. Représentation graphique du sens

Lire	Ecrire	Parler
~ Mise en page selon les éditions ~ Polices de caractère ~ Calligraphie		

III. Travail sur les références

Lire	Ecrire	Parler
~ Lire un texte et souligner les éléments inconnus, faire des recherches pour éclairer ces éléments ~ Donner un texte et des notices culturelles sans donner les liens, faire retrouver les liens	~ Editer un texte court plein de références et établir des notes en bas de page	

IV. Lecture de nouveaux textes complexes

Lire	Ecrire	Parler
~ Lecture de tableaux à double entrée et rédaction d'un texte de compte-rendu de lecture avec comme consigne "Que m'apprend ce tableau ?" ~ Lecture d'un organigramme simple et rédaction d'un texte indiquant comment on fait pour lire		

V. Dévoilement du sens progressif

Lire	Parler	Ecrire
~ Lecture d'un titre et hypothèse de lecture ~ Lecture d'une première séquence et anticipation par hypothèse de lecture ~ Lecture d'une fin de texte et hypothèse sur la manière de conduire la narration ou l'explication		

VI. Reformulation du texte

Lire	Ecrire	Parler
	~ Résumé du texte ~ Rédaction de notice ~ Construction d'un site de lecture au CDI	

**Prévoir le genre et le type d'écrit :
de « qu'est ce qui est écrit » à « comment c'est écrit ? »**

Lire	Ecrire	Parler
	~ Raconter : Pourquoi ? Comment ? Faire varier le genre de récit selon le genre littéraire et la discipline ~ Décrire : Pourquoi ? Comment ? Faire varier selon les genres et les disciplines ~ Expliquer : Pourquoi ? Comment ? Faire varier selon les genres et les disciplines	

I. Lecture de textes complexes

Lire	Ecrire	Parler
~ Paratexte et inférences à partir des données du paratexte (genre et date d'écriture et d'édition)		

II. Objet livre

Lire	Ecrire	Parler
~ Comparaison d'édition ~ Comparaison de traduction		

III. Mise en forme du texte

Lire	Ecrire	Parler
~ Mise en page différentes et production de sens ~ Calligraphies variées ~ Polices de caractère		

Les procédures de lecture « comment fait-on pour lire ? »

I. Faire expliciter leur démarche aux élèves

II. Faire progresser dans la prise de conscience des procédures de lecture

Lire	Ecrire	Parler
~ Adressage ~ Assemblage ~ Hiérarchisation dans le texte : travail sur la chronologie ~ Hiérarchisation : travail sur l'évolution de chaque personnage ~ Schématisation logique du texte		

III. Montrer comment le lecteur compétent s'y prend et se donner ainsi en exemple !

Lire	Ecrire	Parler
~ Adressage ~ Assemblage ~ Hiérarchisation dans le texte : travail sur la chronologie ~ Hiérarchisation : travail sur l'évolution de chaque personnage ~ Schématisation logique du texte		

IV. Montrer la pluralité de significations

Lire	Ecrire	Parler
~ Enchaînement logique d'énoncés non reliés logiquement : interprétation de ces énoncés (ex : « je ne vais pas à l'école, je suis malade » peut signifier selon les situations de communication et d'énonciation, « je » est malade de maladie l'empêchant de se rendre à l'école, « je » simule une maladie car il est paresseux, l'école rend « je » véritablement malade). ~ Lecture d'un texte non ponctué, exploration des sens différents selon la ponctuation. Ex : "Jacques dit le maître est malade"		

V. Travail sur la vitesse de lecture dans son rapport avec la compréhension du texte

Lire	Ecrire	Parler
<p>Ce travail doit se développer sur une longue période, il exige que l'on tienne un journal des performances.</p> <p>Un texte est proposé avec une ou deux questions ouvertes de compréhension globale, une ou deux questions de compréhension ponctuelle.</p> <p>Chaque élève chronomètre le temps qu'il met pour lire (premier minutage), pour répondre aux questions (second minutage)</p> <p>Il s'agit pour chacun de faire évoluer le rapport entre le temps de lecture et celui de la compréhension de texte. Le professeur donne des conseils après correction des questions.</p>		

La liste des activités n'est pas exhaustive....

MISE EN ŒUVRE - FICHE 10

(réalisé grâce au site de l'académie de Versailles)

MODIFIER LE RAPPORT A L'ERREUR DE L'ELEVE EN PPRE

Comment permettre à l'élève en difficulté d'inscrire l'erreur dans le processus d'apprentissage ? L'erreur est souvent source de perte de confiance en soi, voire d'estime de soi. Inversement, le manque de confiance peut conduire l'élève en difficulté à l'échec répété si l'erreur n'est pas intégrée à la démarche d'apprentissage et analysée avec l'élève pour conduire à la rémédiation.

☞ L'enseignant, le parent ou l'adulte en général peut-il aider l'élève en difficulté à analyser le type d'erreurs qu'il commet ?

☞ Quelle est la procédure mentale suivie par l'élève ?

☞ Proposition de pistes pour identifier le type d'erreur :

- erreur de transcription (leçon, recherche personnelle, etc.) et erreur de codage
- erreur de compréhension consciente mais non traitée ou inconsciente
- erreur de lecture ou de compréhension de l'objectif, de l'énoncé ou du sujet (ex. mots clés). L'élève a-t-il compris ce que l'enseignant attend de lui ?
- erreur de mémorisation
- confusion :
 - Quelle est son origine ? (langage ?)
 - Comment la mettre en évidence, la visualiser en mettant en relation les différentes interprétations ?
 - Comment s'entraîner à ne plus commettre cette confusion en procédant par difficulté croissante ?
- erreur de raisonnement :
 - S'agit-il d'une erreur de compréhension des connaissances ou du sujet ?
 - S'agit-il d'une erreur de mise en relation des éléments de la consigne ?
- erreur d'utilisation des connaissances :
 - Sont-elles acquises et assimilées ?
 - Sont-elles mémorisées ?
 - L'élève sait-il les utiliser en les mettant en relation avec ce que l'enseignant lui demande ?
- erreur de transposition des savoir-faire :
 - le savoir-faire est-il mal assimilé ou mal utilisé ?
 - L'élève en respecte-t-il les démarches logiques ?
- erreur de gestion du temps :
 - l'élève a-t-il le temps de franchir les étapes nécessaires à la réalisation de ce que l'enseignant lui demande ?
 - Sait-il organiser son temps ?
- erreur de présentation :
 - l'élève peut-il s'adapter à la situation de communication attendue ?
 - Peut-il sortir de lui pour s'adapter au destinataire ?

- erreur d'étourderie :
 - l'élève connaît-il une méthode d'utilisation du brouillon ?
 - une méthode de relecture ?

Propositions de pistes de travail avec l'élève en difficulté :

Comment permettre à l'élève en difficulté de modifier sa structure mentale pour remédier à ses erreurs ?

- déculpabiliser l'élève, valoriser ce qui est juste
- avancer dans les apprentissages en construisant l'estime de soi
- réexpliquer d'une autre manière
- faire reformuler par un pair
- permettre aux parents de participer à la démarche de reformulation
- donner des outils pour vérifier les apprentissages des savoirs et des savoir-faire
- donner des outils d'auto-évaluation
- rendre lisibles les compétences évaluées :
 - Les évaluations diagnostiques et formatives sont-elles bien distinguées de l'évaluation sommative ?
 - Comment apparaissent-elles sur les bilans, les bulletins, dans la moyenne ?
 - Les compétences évaluées sont-elles explicitées ?

L'ÉLÈVE EN PPRE ET LA CONFIANCE EN SOI

Le manque de confiance en soi, voire d'estime de soi peuvent être un obstacle aux apprentissages. Afin de permettre à l'élève d'acquérir la ou les compétences visées par le PPRE, il est possible de créer, par l'apprentissage, les conditions d'une reconstruction de l'estime de soi.

Comment aider l'élève en PPRE à prendre confiance en lui dans les apprentissages et à surmonter les difficultés ?

- ✓ L'anxiété, la peur, l'angoisse conduisent l'élève à douter de ses capacités et entravent les démarches d'apprentissage sur le plan de la compréhension et de la mémorisation puis de l'utilisation des connaissances et savoir-faire.
- ✓ L'élève en PPRE peut aussi être déstabilisé par une démarche d'enseignement qu'il ne connaît pas et qui va modifier ses repères pour lui donner accès à l'apprentissage : c'est un paramètre dont les acteurs du PPRE doivent tenir compte, pour l'inscription du dispositif dans la durée par exemple.
- ✓ La dévalorisation et la reproduction de situations d'échec.
- ✓ Les manifestations d'anxiété, ces facteurs qui freinent et parfois entravent les apprentissages doivent être considérés dans une prise en charge globale de l'élève.

Quelques pistes :

par l'acquisition d'une méthodologie :

Apprendre à l'élève à se projeter dans le temps de l'apprentissage, par exemple par :

- une prise de conscience d'une progression dans les compétences à acquérir, d'étapes nécessitant du temps
- une organisation du travail et une préparation du travail de mémorisation et de réactualisation des connaissances en vue de préparer un contrôle par exemple
- une explicitation des travaux d'évaluation (temps de l'évaluation, matériel autorisé, compétences attendues, etc.) permettant à l'élève de se projeter en imaginant les conditions de l'évaluation

par la visée d'objectifs réalisables et visualisables par l'élève, déclinés en compétences, sur un document formalisé consultable par l'élève et les parents

- les moindres progrès peuvent être valorisés
- l'élève prend conscience du chemin parcouru
- ce "contrat" est un outil de dialogue avec l'adulte permettant à l'élève de se situer et de devenir acteur de son apprentissage

par la possibilité de faire s'exprimer les peurs en entretien d'aide

- placer l'élève en situation d'être écouté
- placer l'élève en situation de nommer ses émotions

MISE EN ŒUVRE - FICHE 12

(réalisé grâce au site de l'académie de Versailles)

AIDER UN ELEVE DANS SES DEMARCHES : GUIDE METHODOLOGIQUE

L'élève en difficulté peut être défini comme celui qui ne parvient pas à suivre **le rythme** (se mettre au travail - s'organiser - gérer le matériel approprié au cours - anticiper...). Il a besoin **qu'on lui consacre du temps, qu'on l'accompagne, le guide, le rassure, qu'on lui répète** à chaque début de cours « Sortez votre classeur, votre livre ... ».

L'élève en difficulté peut aussi être un jeune adolescent en **décalage voire en opposition** avec les règles, les exigences ou les normes sociales de son environnement. A nous de développer des stratégies de réussite.

Aussi, donner des appuis, accompagner exige tout à la fois qu'on les identifie, qu'on les mette en place et qu'on les retire progressivement. **La notion d'étayage / désétayage** apparaît ainsi fondamentale dans le principe même de l'aide.

« **Apprendre à apprendre au collège** » est un apprentissage à mettre en place dès le début de l'année scolaire en construisant un guide méthodologique avec les élèves de 6ème.

Ce travail pourrait être mené aussi avec les classes de Cycle III de façon à construire une continuité dans les apprentissages.

Du côté du professeur, l'enjeu de cet outil n'est pas de cristalliser les compétences transversales dans toutes les disciplines mais de déplacer la façon d'observer les élèves, de reconnaître des procédures de travail, et ainsi de modifier sa façon d'enseigner.

Voici un exemple

Objectifs

- ⇒ Donner à l'élève de 6ème des méthodes de travail pour qu'il devienne un collégien en développant 3 axes méthodologiques :
 - Organiser
 - Communiquer
 - Mémoriser
- ⇒ Mieux prendre en compte les personnalités et les difficultés des élèves en travaillant sur la «métacognition»

Description de l'action

- ⇒ Le guide méthodologique est élaboré par et pour les élèves :
 - Statut de l'élève : attitudes scolaires et comportement en cours
 - Les consignes
 - Les outils : classeur – cahier – répertoire – cahier de texte/agenda – emploi du temps
 - Le travail : apprendre une leçon et faire ses devoirs
- ⇒ Chaque élève tient à jour son cahier personnel où il peut consigner ses idées : écrire ce qu'il a appris – ce qu'il ressent – ses difficultés – ses envies – ses réussites – ses plaisirs.

Cahier : lieu d'expression pour l'élève, personnel et pris en compte par le monde des adultes.

Cahier : outil de « synergie » pour les professeurs d'une classe.

- ⇒ L'heure de vie de classe, l'heure supplémentaire de cours (français, math), l'étude surveillée et/ou l'aide aux devoirs contribuent également à développer l'organisation et la méthodologie dans le travail et parfaire le statut de collégien.
- ⇒ 2 ½ journées en début d'année sont organisées pour les parents sur le thème « *Comment pouvez-vous aider vos enfants une fois qu'ils sont chez vous ?* »

	ACTIVITES	CONTENUS
1	STATUT DU COLLEGIEN	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Les droits ✓ Les devoirs ✓ Le lieu : le collège et son personnel ✓ Le rapport aux objets de savoir
2	LES OUTILS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Le classeur et son classement ✓ Le cahier ✓ Le répertoire ✓ Le petit matériel ✓ Les livres, les manuels ✓ Le cahier de texte/ l'agenda
3	LES CONSIGNES	<p>La consigne orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Avoir une situation de départ, un objet, un problème, un document à questionner que les élèves vont devoir identifier ✓ Formuler la consigne par un questionnement : « qu'est-ce que c'est ? – que peut-on en dire ? – qu'observons-nous ? – que va-t-il falloir faire ? – de quelles aides disposerons-nous ? – quel est le contexte de ce travail ? ... » <p>La consigne écrite :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Faire un travail préalable sur les # formulations possibles : le vouvoiement – le tutoiement – utilisation de l'impératif + la personne utilisée ... ✓ Repérer les verbes d'action ✓ Associer la tâche de l'élève au verbe d'action ✓ Souligner ce qui n'a pas été compris (mot inconnu...) ✓ Repérer le matériel nécessaire à la réalisation de la tâche
4	LE TRAVAIL A LA MAISON	<p>Les conditions favorables pour travailler à la maison :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Les livres, les le temps de travail après l'école ✓ les incontournables : relire la leçon... ✓ mettre à jour son classeur, ses cahiers ✓ faire les exercices demandés ✓ la mémoire : apprendre 1 leçon ✓ gérer l'emploi du temps de la semaine, s'avancer, anticiper ✓ préparer son sac pour le lendemain
5	LE CAHIER PERSONNEL	<p>1ère partie : le guide méthodologique (les comptes-rendus de chaque séance)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Le classeur et son classement ✓ Les livres, les le statut de l'élève (ses droits et ses devoirs) ✓ la gestion de ses outils (petit matériel, classeur, cahiers, livres) ✓ les consignes ✓ le travail à la maison (faire ses devoirs et apprendre 1 leçon) <p>2ème partie : le vécu de l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Les livres, les le temps de travail après l'école ✓ les impressions des élèves sur la rentrée « à chaud » + « être en cours de ... c'est ... »

		<ul style="list-style-type: none">✓ un retour sur le CM2, ses méthodes et les différences avec la 6^{ème}✓ Le travail demandé « à quoi sert-il, comment peut-on le faire ? »✓ Son projet personnel✓ ses idées✓ son ressenti✓ ses envies...
--	--	---

CONSTRUIRE UN PROJET PEDAGOGIQUE COMMUN

Comment favoriser des pratiques concertées et mobiliser les équipes dans la recherche de réponses à la difficulté de l'élève ?

Ces pratiques dépendent souvent des individus : comment les inscrire dans la culture des établissements pour élargir leur expérimentation dans la classe quotidienne ?

Répondre à la difficulté de l'élève en PPRE par des pratiques concertées : pistes et questionnements...

I. Comment prendre en compte la complémentarité entre les équipes pédagogiques, les équipes éducatives, et les partenaires ?

🌀 **Quelles sont les personnes ressources ? Quel est leur rôle ? Quel lien peut-on renforcer entre ces différents acteurs et l'équipe pédagogique ?**

🌀 **Quels sont les dispositifs d'aide dans l'établissement ?**

- Quelle continuité avec l'école élémentaire ?
- Quelle projection vers la liaison collège/lycée ?
- Quel tableau global ? Est-il lisible et connu de tous ? Est-il explicité pour les parents et pour l'élève ?
- Qui intervient dans les dispositifs d'aide ? A quel moment ? Comment ?
- Comment renforcer l'articulation entre ces différents dispositifs ?
- Comment renforcer une stratégie concertée centrée sur l'identification des besoins des élèves et l'évolution de ces besoins dans le temps ?
- Comment concevoir et « faire vivre » les outils de suivi ?
- Comment institutionnaliser des temps de concertation entre ces différents acteurs ?
- Comment prévoir l'évaluation des dispositifs d'aide ?
- Comment inscrire le PPRE dans la classe en l'articulant avec les dispositifs d'aide en concertation avec les différents acteurs ?
- Comment prévoir l'évaluation de cette articulation ?

II. Comment rendre les démarches cohérentes à travers la concertation des objectifs pluridisciplinaires, objectifs méthodologiques, apprentissage de savoir-faire dans une pédagogie différenciée ?

🌀 **Tenir compte des contraintes et les inscrire dans la culture de l'établissement par une organisation réfléchie en amont :**

- Ménager des temps de concertation réguliers
- Se plier à un calendrier
- Respecter un plan de travail

🌀 **Etablir une démarche commune concrète pour organiser les séances de concertation :**

Par exemple :

- Définir des objectifs :
 - Cibler la difficulté
 - Expliciter le diagnostic
 - Expliciter le projet culturel pour l'élève

- Déterminer l'objectif transversal, réfléchir à sa place dans la répartition par cycle des objectifs transversaux
 - Définir les pré requis
 - Cibler la (les) compétence (s) dans le cadre du socle commun
- Etablir une progression transversale
- Construire les activités de l'élève à travers son parcours dans les disciplines :
 - Choisir les activités des élèves
 - Concevoir les supports
 - Dresser l'inventaire des outils
 - Réfléchir aux moments dans la classe (comment intégrer en amont le PPRE dans la préparation d'une séquence/ séance d'apprentissage et dans son déroulement ?)
 - Déterminer les modalités – les procédures : travail en classe entière ou en groupes, individuel ou en binôme ou en groupe, dirigé ou autonome ?
 - Harmoniser les cadres : salle de classe, CDI, bibliothèque municipale, salle informatique, etc.
- Construire les outils d'évaluation :
 - Quels critères d'évaluation ?
 - Quelles modalités d'évaluation ?
 - Quels temps d'évaluation ?
 - Quelle exploitation de l'évaluation par l'équipe ?
 - Quelle place dans le processus d'apprentissage en lien avec l'objectif déterminé ?

III. Comment renforcer l'interdisciplinarité ?

Enrichir les démarches pédagogiques d'une réflexion pédagogique plus complète et d'innovations concertées

- Prendre en compte les besoins des autres disciplines
- Comprendre leurs objectifs
- Respecter la spécificité de chaque discipline

Consolider un but commun : donner aux élèves en PPRE les moyens d'acquérir leur autonomie en construisant une progression transversale sur un temps donné

- remettre la compétence en question :
 - Une compétence peut s'acquérir à plusieurs niveaux de la scolarité : établir des progressions dans l'apprentissage d'une même compétence
 - Plusieurs compétences différentes peuvent répondre à un même objectif : croiser les apprentissages
 - Des compétences sont indispensables pour en acquérir d'autres : prendre en compte le parcours individuel des élèves
- Concevoir des stratégies concertées pour adapter notre positionnement à la mise en œuvre du PPRE dans la classe :
 - travailler en binôme, en équipe, dans la co-intervention : enseignant disciplinaire et enseignant documentaliste/ CPE, etc.
 - répartir les rôles avec les partenaires et faire évoluer cette répartition
- Concerter le cadre de travail pour le PPRE pour croiser les modalités d'apprentissage :
 - Dans l'espace/lieu d'apprentissage : quel cadre ? Salle de classe, CDI, bibliothèque municipale, salle informatique, etc.
 - Dans le temps : contraintes du temps individualisé / contraintes du calendrier dans la classe
 - Dans les modalités et procédures : travail en classe entière ou en groupes, individuel ou en binôme ou en groupe, dirigé ou autonome

MISE EN ŒUVRE - FICHE 14

(réalisé grâce au site de l'académie de Versailles)

COMMENT FAIRE PROGRESSER AU CDI UN ELEVE QUI A DES DIFFICULTES POUR COMPRENDRE UN ENONCE ?

Permettre à l'élève en difficulté de construire son autonomie à travers la recherche d'informations en vue d'une production orale ou écrite, c'est tout à la fois l'aider à consolider des savoirs et capacités de base et le préparer aux attendus de la recherche documentaire.

Diagnostic

- L'élève sait-il lire un énoncé ?
- Sait-il mobiliser des connaissances qu'il possède déjà ?
- Sait-il faire le lien entre une BCD, un CDI et une bibliothèque ?
- Sait-il se repérer dans un CDI ?
- Sait-il utiliser les outils de recherche documentaire ?

Objectifs

- préparer une recherche d'informations :
 - délimiter un sujet
 - chercher des mots-clés
 - se questionner
 - organiser des idées
- choisir des documents pour chercher des informations
 - savoir appliquer des critères de choix
 - savoir lire un document
 - savoir noter les références d'un document

Réinvestissement

- L'élève doit pouvoir être actif dans toute situation de recherche documentaire au CDI ou en bibliothèque pour une recherche personnelle ou un exposé à faire pour la classe, en autonomie ou accompagné par l'enseignant disciplinaire et/ou l'enseignant documentaliste/ le bibliothécaire. La recherche documentaire permet à l'élève de s'impliquer dans un grand nombre de disciplines, les objectifs étant transversaux et également dans le cadre d'un projet interdisciplinaire. Le questionnement produit par la recherche à partir d'un énoncé peut conduire l'élève à reproduire cette démarche, seul ou en groupe, en classe. La mise en relation des documents avec la question ou le sujet facilite la compréhension de ceux-ci et induit une transposition de cette pratique dans le cadre du cours.

Difficultés

- Par où commencer ?
- Que chercher ?
- Comment chercher ?
- Comment exprimer et communiquer ce que je connais ?
- Comment identifier ce que je ne connais pas ?
- Comment reconnaître la nature d'un document ?
- Comment utiliser une table des matières ?
- Comment utiliser un index ?

Proposition

- faire s'interroger l'élève sur le sens du sujet : quels sont les obstacles ? (vocabulaire, sens global, limites) et après la recherche de sens, faire reformuler le sujet.
- faire sélectionner dans l'énoncé tous les éléments précis donnant les limites du sujet (époque, lieu, etc.)
- laisser le temps à l'élève de se questionner sur ce qu'il sait déjà : cette étape peut être l'objet d'une activité de groupe, plus rassurante. Ce savoir doit être mis par écrit, même s'il ne s'agit qu'une liste de mots en vrac, afin de faire apparaître concrètement les connaissances acquises et ainsi réinvesties dans cet autre contexte.
- le travail de groupe permet aussi la recherche de questions sur les connaissances manquantes : celles-ci doivent être notées, elles permettront de cibler la recherche par :
 - le regroupement des questions qui vont ensemble
 - un classement des questions
 - l'élimination des questions redondantes ou qui dépassent les limites du sujet
 - l'utilisation de ce brouillon pour guider la recherche.

Exemples de démarches de groupes :

1/ Trouver des mots-clés pour chercher des documents

- ✓ à partir de l'analyse du sujet, le délimiter, justifier
- ✓ sélectionner un ou plusieurs mots-clés, justifier (en cherchant des synonymes, un mot plus général ou plus précis, en reliant le sujet à un domaine, une discipline, une époque, à un lieu, à un personnage, etc.)
- ✓ consulter le fichier du CDI afin de voir si le mot-clé sélectionné y figure : faut-il sélectionner un terme plus précis, plus spécifique, un synonyme ou élargir la recherche ? justifier.
- ✓ noter les références nécessaires pour trouver les documents (titre, nom de l'auteur, nom de l'éditeur, cote)

En verbalisant sa démarche dans le groupe et avec l'enseignant, l'élève contribuera à identifier ses difficultés, le groupe peut lui permettre de poser des jalons pour les résoudre, l'entraide entre pairs le conduisant à s'impliquer dans une situation concrète :

- ✓ l'élève sait-il ce qu'est un synonyme ?
- ✓ l'élève connaît-il l'ordre alphabétique ?
- ✓ sait-il lire une fiche ?
- ✓ ...

2/ Choisir des documents

- ✓ à partir d'un corpus constitué par l'enseignant disciplinaire ou l'enseignant documentaliste, faire identifier le titre des documents et les faire reformuler
- ✓ à l'aide des mots-clés et du logiciel de recherche, avec l'aide de l'enseignant, en groupe, faire sélectionner les trois documents les plus utiles à la recherche d'informations sur le sujet
- ✓ faire résumer systématiquement les documents retenus
 - quels sont les documents utiles pour rechercher les informations demandées ?
 - quels sont les documents les plus faciles à utiliser ?
 - quels sont les documents trop difficiles à utiliser ?

Les documents retenus par le groupe peuvent être présentés oralement à la classe avec justification et critères de sélection. Les démarches de chaque groupe peuvent être ainsi confrontées.

Evaluation

En séance collective ou en groupes, seule une action répétée dans le temps permettra d'évaluer les progrès. Le questionnement régulier sur la lecture de l'énoncé, puis la recherche d'informations, pourront aider l'élève à construire une démarche visant une compréhension plus efficace de cet énoncé. Ce travail nécessite de construire avec l'élève pas à pas une démarche méthodologique lui permettant de surmonter les difficultés révélées par les séances, c'est pourquoi l'apprentissage, et son évaluation, ne peuvent être qu'individualisés. Cependant, un groupe hétérogène peut fonctionner grâce à une solidarité entre pairs : explicitation de la démarche de chacun, des difficultés et des solutions recherchées, confrontation des différentes méthodes utilisées. C'est pourquoi il serait intéressant d'alterner des temps de travail dirigé – individuel (réflexion confrontant l'élève à ses acquis et à ses difficultés) – puis collectif (explicitation des démarches). Le but étant, dans un premier temps, non d'évaluer le résultat obtenu mais de permettre l'explicitation des démarches engagées. Le sujet choisi ne doit pas être trop vaste et doit offrir la possibilité d'utiliser des connaissances que l'élève possède déjà. A l'aide de l'enseignant documentaliste, ce travail peut se prolonger avec l'apprentissage de la consultation du logiciel documentaire, de la constitution d'un dossier, de la rédaction d'un exposé, de la réalisation d'une exposition, etc.

MISE EN ŒUVRE - FICHE 15

(réalisé en partie grâce au site de l'académie de Versailles)

CAHIER DE BORD POUR SUIVRE UN ELEVE EN DIFFICULTE

Ce cahier de suivi présente une partie transversale, une partie plus proprement dédiée aux activités de français. Il peut se constituer ainsi :

I- PERIODE D'OBSERVATION

- p.1 Sommaire
- p.2 Photocopie des évaluations de CM2 / du PPRE Passerelle
- p.3 Collage d'un texte écrit par l'élève (première évaluation)(+support audio lors de lecture orale)
- p.4 Feuille de suivi lors de l'entretien d'explicitation
- p.5 Autoportrait de l'élève selon les modalités de son choix (collage, texte, dessin,...)
- p.6 Evaluations diagnostiques (Qualités remarquées, difficultés prioritaires à travailler)
- p.8 Contrat/PPRE rédigé avec l'élève signé par lui, le professeur et les parents (objectifs simples formulés pour un trimestre, conseils donnés)
- p.9 Feuille de rendez-vous (garder une trace des rencontres, du contenu, du suivi de l'élève)

II- PROGRES EN LECTURE ORALE

4 lectures orales seront donc enregistrées au cours de l'année

- p.10 Fiche évaluation pr la lecture orale à cocher pr le trimestre 1 + conseils
- p.11 Fiche évaluation pourr la lecture orale à cocher pr le trimestre 2 + conseils
- p.12 Fiche évaluation pour la lecture orale à cocher pr le trimestre 3 + conseils
- p.13 à 16 L'élève recopie les textes appris dans l'année

III- PROGRES EN COMPREHENSION DE TEXTE

- p.17 Fiche évaluation pour la compréhension de texte à cocher pour le trimestre 1 + conseils
- p.18 Fiche évaluation pour la compréhension de texte à cocher pour le trimestre 2 + conseils
- p.19 Fiche évaluation pour la compréhension de texte à cocher pour le trimestre 3 + conseils

Au bout de chaque trimestre, faire le point sur les textes ayant posé problème à la 1ère lecture.

- p.20 à 26 Le professeur aide l'élève à poser les repères culturels rencontrés au fur et à mesure dans l'année : il ordonne, classe et met en relation ses connaissances. C'est un objet d'échange lors des entretiens.

IV- PROGRES EN ECRITURE DE TEXTE

- p.27 Fiche évaluation pour l'écriture de texte à cocher pour le trimestre 1 + conseils
- p.28 Coller une rédaction de fin de trimestre (photo à un moment donné de l'année)
- p.29 Fiche évaluation pour l'écriture de texte à cocher pour le trimestre 2 + conseils
- p.31 Fiche évaluation pour l'écriture de texte à cocher pour le trimestre 3 + conseils
- p.32 Coller une rédaction de fin de trimestre
- p.33 à 36 Pages de textes libres à écrire et illustrer par l'élève alimentés par les prolongements des différents entretiens.

V- PROGRES DANS LA CORRECTION DE LA LANGUE

- p.37 Fiche évaluation pour la correction de la langue à cocher pour le trimestre 1 + conseils
- p.38 Fiche évaluation pour la correction de la langue à cocher pr le trimestre 2 + conseils
- p.40 Fiche évaluation pour la correction de la langue à cocher pr le trimestre 3 + conseils

*Attention, toujours distinguer le savoir du savoir-faire dans les fiches d'évaluation
Ne pas négliger l'importance de la répétition (rôle des parents), rythme des révisions pour la mémorisation (conjugaison par ex, règles homophones)*

- p.41 à 43 Pêche aux jolis mots (l'élève recherche la définition d'un mot qu'il a rencontré et qui l'a séduit dans la phrase où il l'a trouvé)

VI- PROGRES EN METHODOLOGIE

- p.44 Fiche évaluation pour la méthodologie à cocher pour le trimestre 1 + conseils
- p.45 Fiche évaluation pour la méthodologie à cocher pour le trimestre 2 + conseils
- p.46 Fiche évaluation pour la méthodologie à cocher pour le trimestre 3 + conseils
- p. 47 à 48 L'élève décrit le rangement de sa chambre ou de son matériel scolaire, raconte comment il s'y prend pour apprendre une leçon en français, faire des recherches, préparer sa rédaction. (en préparation à un entretien par exemple)

Trop d'élèves sont convaincus de ne pas savoir apprendre !!! Leur prouver le contraire par des petits jeux de mémorisation. Donner des clefs.

VII- LES LECTURES DE L'ANNEE

- p.49 à 55 L'élève écrira le titre, l'auteur, l'époque du livre lu. Il en fera un résumé très court, citera le passage préféré et donnera son avis argumenté. Il pourra l'illustrer, ce document est utile pour les entretiens et pour fixer ces lectures qui s'évaporent au fil des mois...

VIII- LES TEXTES ET LES AUTEURS PREFERES

- p.56 à 60 Ces pages sont consacrées au plaisir de la lecture. Elles cherchent à faire prendre conscience à l'élève réfractaire aux livres qu'il lui arrive de prendre plaisir avec des genres et registres différents ; de découvrir des univers inconnus, des écritures diverses.
- p. 61 Faire son autoportrait de lecteur (collage, citations, ...)

BILAN - FICHE 1

(réalisé grâce au site de l'académie de Versailles)

CONSTRUIRE UN PROJET PEDAGOGIQUE COMMUN (2) ELEMENTS POUR UN BILAN

Inscrire la transversalité dans les stratégies d'enseignement en PPRE : éléments de réflexions pour un bilan.

Comment évaluer des pratiques concertées et mobiliser par cette réflexion les équipes dans la recherche de réponses à la difficulté de l'élève ? Bilans et évaluations des expérimentations dans la classe quotidienne contribuent à inscrire le PPRE dans la culture des établissements.

Répondre à la difficulté de l'élève en PPRE : comment cet enjeu nous conduit-il à enseigner autrement ?

Pistes pour un bilan des pratiques concertées :

- ☞ Comment fait-il apparaître la nécessité de prendre en compte de façon plus systématique la complémentarité entre les équipes pédagogiques et les équipes éducatives, et les partenaires ?
- ☞ Comment nous interroge-t-il sur les possibilités de rendre les démarches cohérentes à travers la concertation des objectifs pluridisciplinaires, objectifs méthodologiques, apprentissage de savoir-faire dans une pédagogie différenciée ?
- ☞ Comment nous renvoie-t-il à repenser notre positionnement ?
 - dans le travail en binôme et en équipe et également dans la co-intervention : enseignant disciplinaire et enseignant documentaliste/ CPE, etc.
 - dans la perception des différents acteurs comme partenaires
 - dans l'espace - lieu d'apprentissage : quel cadre ? salle de classe, CDI, bibliothèque municipale, salle informatique, etc.
 - dans le temps : contraintes du temps de concertation / contraintes du calendrier dans la classe
 - dans les modalités et procédures : travail en classe entière ou en groupes, individuel ou en binôme ou en groupe, dirigé ou autonome
- ☞ Comment modifie-t-il notre rapport aux autres disciplines ?
 - représentations, connaissance de leur contenu et de leurs objectifs
 - prise en compte des besoins des autres disciplines
 - respect de la spécificité de chaque discipline
- ☞ Comment provoque-t-il notre réflexion sur les pistes transversales induites par l'utilisation centrale du document dans la plupart des disciplines ?
- ☞ Comment modifie-t-il notre rapport à l'utilisation de la consigne dans nos pratiques ?
- ☞ Comment inscrit-il l'évaluation par compétences dans la démarche d'apprentissage et questionne-t-il, ainsi, nos pratiques ?

BILAN - FICHE 2

(réalisé grâce au site de l'académie de Versailles)

EVALUER LE CHEMIN PARCOURU

Qu'a changé pour l'élève le P.P.R.E. ?

Faire le bilan sur l'évolution observée en général, par plusieurs collègues.

Questionner l'élève sur son P.P.R.E., soit pendant, soit à son terme. L'objectif, en quelques questions, est de lui faire prendre conscience qu'il a travaillé pour lui et évolué dans le bon sens.