

Les élèves en grande difficulté au collège : Les conditions de la réussite dès la classe de sixième.



Éditorial

Donner à chacun de l'ambition implique que chacun se sente accompagné quelles que soient les difficultés rencontrées dans les apprentissages scolaires et dans les apprentissages de la vie.

Les élèves en grande difficulté, lorsqu'ils entrent au collège, ont souvent été déjà accompagnés au mieux à l'école primaire. Mais les enjeux de notre société de la connaissance sont tels que les élèves en difficultés se sentiront parfois abandonnés au cours des différents cycles du collège.

Comment réagir, comment agir.

Les travaux engagés dans l'Académie d'Amiens dans un grand nombre de collèges, souvent en interaction avec le premier degré, ont permis de développer des stratégies de réussite.

Les exemples que vous lirez se veulent non exhaustifs et modestes, mais ils me conduisent à valider cette démarche collégiale et expérimentale au regard d'une méthode commune qui engage des résultats observables.

C'est maintenant à chaque bassin d'éducation de démultiplier cette méthode de travail, à partir d'une réflexion qui doit se situer dès maintenant dans chaque collège.

La mise en place de dispositifs légers et évalués, le travail en partenariat avec tous les acteurs du système éducatif, l'écoute de notre public, notamment les parents, sont les trois indications de travail que je fixe pour notre Académie.

Octobre 2006

Marie-Danièle Champion
Recteur de l'Académie d'Amiens
Chancelier des Universités

Rentrée scolaire 2006

**Les élèves en grande difficulté au collège :
les conditions de la réussite dès la classe de sixième.
Rentrée scolaire 2006.**

SOMMAIRE

1. Savoir de qui et de quoi on parle : élèves en difficultés / élèves en échecs.....	2
2. A l'entrée au collège : Les conditions de la réussite.....	5
4. Des actions mises en œuvre pour la réussite de tous : témoignages.	12
4.1 Accueil méthodologique des 6 ^{ème}	12
4.2 Le suivi du CP à la sixième	15
4.3 Le programme Personnalisé de Réussite Educative.....	18
4.4 Le PPRE, de l'élémentaire au collège	20
4.5 Liaison école primaire/collège REP Etouvie : une expérience de suivi des élèves en difficultés, liaison RASED/COP/AS	23
4.6 Du psychologue scolaire au COP	27
4.7 Comment transformer la difficulté en pôle d'excellence	29
4.8 Liaison école/collège harmonisation des pratiques de remédiation en lecture	32
4.9 Lecture et écriture : l'aide aux élèves en difficulté en 6 ^o	34
4.10 Comment travailler en systémie la prise en charge des élèves en difficulté : un exemple dans un collège	37
4.11 SOS brevet.....	39
5. Quelques éclairages pour les actions mises en œuvre.....	41
5.1 - Le PPRE, « une chance si... »	41
5.2 - L'analyse systémique dans un collège « une chance si... »	43
5.3 - Les ruptures comme une chance si...	44
5.4 - L'écoute de la parole de l'élève « une chance si... ».....	45
6. Les moyens pour l'accompagnement des équipes « vous n'êtes pas seul... »	46
6.1 - Le Centre Académique de Ressources pour l'Egalité des Chances (C.A.R.E.C.).....	46
6.2 - La formation continue	47
6.3 - Une stratégie académique: l'appel à l'innovation	50
6.4 - Les clefs académiques et nationales en termes de ressources disponibles	51
BIBLIOGRAPHIE	52

1. Savoir de qui et de quoi on parle : élèves en difficultés / élèves en échec

Quoi de plus flou et de plus ambivalent que l'expression « élève en difficulté » ? Qu'un élève ait des difficultés à l'école n'a rien d'anormal. Mais à un moment donné, il est étiqueté « élève en difficulté » et parfois en « grande difficulté » : à quel moment la difficulté se traduit-elle en échec scolaire ? Une clarification s'impose, qui oblige à ne pas en rester sur le seul terrain scolaire, mais à envisager les contextes familiaux et sociaux. Et d'abord par une prise de recul en considérant la question sous un angle historique.

Lors de ces trente dernières années, le système éducatif français a considérablement évolué dans la prise en compte de la difficulté scolaire par la mise en place en particulier de dispositifs dès la maternelle, qui ont introduit des changements importants dans le regard porté sur l'élève en difficulté.

En 1970, la création des GAPP a introduit le concept de prévention et d'adaptation qui s'est substitué à celui d'inadaptation à caractère irréversible ; en 1990 la circulaire concernant les RASED a fait apparaître clairement que le système éducatif doit s'adapter aux caractéristiques de l'élève, alors qu'auparavant, c'était surtout l'adaptation de l'élève au système scolaire qui était recherché : « Adapter l'action pédagogique et le fonctionnement de l'institution scolaire aux caractéristiques des élèves, notamment de ceux qui éprouvent des difficultés, s'impose comme une nécessité et comme un devoir. »

Au collège, c'est en 1998 que la notion d'élève en difficulté apparaît pour la première fois dans une circulaire ministérielle, mais la nature de la difficulté et la manière de la résoudre ne sont pas explicitées dans les nombreux textes officiels qui en font état. L'élève en difficulté peut y être défini comme « celui qui ne parvient pas à suivre le rythme » ; « qui a besoin qu'on lui consacre du temps » ; « dont l'environnement éducatif ne réunit pas les conditions les plus favorables » ; qui est « issu d'une famille qui n'a pas encore de tradition de l'enseignement secondaire » ; « qui a de grandes difficultés » ; qui a « un niveau insuffisant d'acquisition »... Ces dénominations renvoient à des références culturelles, sociales, familiales, et psychologiques, et à la question de la gestion de l'hétérogénéité, qui reste une problématique du collège unifié.

Comment éclairer cette problématique ?

Pour résoudre cette problématique, différents dispositifs et modifications de structures ont été préconisés, de l'assouplissement du caractère obligatoire des programmes à l'adaptation des progressions, aux actions de soutien intégrées à l'horaire de la classe, aux dispositifs d'aide et de soutien en 4^{ème} et 3^{ème} d'insertion, à l'aide au travail personnel, au tutorat... Ces actions et recommandations, tout en montrant la volonté de l'institution de lutter contre l'échec scolaire, n'ont pas toujours donné les résultats escomptés, et ont rarement fait l'objet d'une évaluation sur le long terme.

Il semble nécessaire d'articuler la mise en œuvre de tout dispositif d'aide sur une observation de l'élève en difficulté, à l'aide d'indicateurs qui permettront d'élaborer les objectifs, les modalités d'aide, et la démarche d'évaluation.

C'est pourquoi il est important d'essayer de définir qui est aujourd'hui l'élève en grande difficulté.

« L'élève en grande difficulté est donc aussi, et d'abord, un jeune qui est en décalage voire en opposition avec les règles, les exigences ou les normes sociales de son environnement (famille, quartier ou école) ou qui n'en a tout simplement pas connaissance. Ses difficultés dépassent le cadre scolaire. Pour l'aider il faut le considérer dans sa globalité et travailler avec nos partenaires habituels. Nous devons avec eux et ses parents, si possible, organiser des actions

complémentaires et cohérentes dans le cadre des compétences réciproques. Les nouveaux dispositifs - PPRE - Ecole Ouverte - Réussite Educative - mis en place dans le cadre des C.E.L et de nos projets d'établissement doivent contribuer à renforcer nos moyens pour aider ces élèves ».

Quels sont les outils de repérage de la grande difficulté ?

La grande difficulté peut s'évaluer grâce aux indicateurs retenus dans les quatre domaines suivants :

- **difficulté sociale** : CSP, bourses, fonds sociaux, problèmes de paiement.
- **difficulté familiale** : habitat, (re)composition du foyer, fratrie, moyens de locomotion et de communication, lien de la famille avec son environnement et avec le collège, ambition, hygiène, carences.
- **difficulté scolaire** : contacts avec le primaire, évaluations entrée 6^{ème}, bulletins, projet et orientation.
- **difficulté comportementale** : retards, absentéisme, sanctions, passages chez la CPE, l'infirmière et l'assistante sociale, violence, nutrition, isolement.

Il faut noter que ce dernier domaine peut exister séparément des trois précédents sans lien automatique de causalité.

Quelques caractéristiques communes aux élèves en grande difficulté :

- 1 Ils ne maîtrisent pas les compétences fondamentales en français et en mathématiques. Ainsi en lecture ne sont-ils guère capables d'interprétation du texte et ne parviennent-ils pas à comprendre des textes d'une complexité pourtant ordinaire. De plus, le vocabulaire est très pauvre et limité, surtout le vocabulaire abstrait.
- 2 Ils ressentent peu d'intérêt pour la culture. Ils ne perçoivent guère le sens de l'école. Les activités scolaires sont davantage des « rituels » que des moyens pour s'approprier des savoirs. Les programmes, du coup, leur paraissent étrangers.
- 3 Ils sont rarement stimulés à la maison, peu ou pas aidés par leurs parents.
- 4 Ils travaillent peu à la maison.
- 5 Ils sont encore trop peu sensibilisés à l'importance de la scolarité et manquent de ce fait d'ambition intellectuelle et sociale.
- 6 Ils présentent parfois des problèmes de comportement dans la classe et/ou en vie scolaire.

Ils sont souvent issus de familles défavorisées, avec un niveau d'instruction faible de la mère. Il y a souvent aggravation lorsqu'ils sont dans des familles monoparentales ou recomposées (ce facteur isolément n'étant cependant pas lié à des difficultés scolaires). L'élève en difficulté est aussi un élève pour qui ni l'école ni les parents ne parviennent à fixer de limites : il peut devenir un élève en échec.

Quelques outils de repérage de la grande difficulté :

- 1 Les évaluations nationales.
- 2 Les évaluations disciplinaires.
- 3 Les fiches de liaison CM2/6^{ème}.
- 4 La concertation permanente des professeurs d'une même classe.
- 5 Les conseils des professeurs.
- 6 Les relations avec le primaire.
- 7 L'observation des élèves à l'intérieur du collège (CPE, assistante sociale, infirmière) mais aussi à l'extérieur (élève qui se trouve souvent dans la rue, ses fréquentations ...).

Il convient de lever une explication facile et fréquemment entendue dans le domaine de la formation des pédagogues : un élève en difficulté scolaire serait un élève comme un autre, avec seulement des difficultés d'apprentissage, parfois repérées en secteur : l'élève en difficulté serait en difficulté en français et pas en mathématiques, en enseignement général et pas en enseignement technologique ni en EPS. Car la difficulté n'est pas seulement locale, elle ne concerne pas seulement un domaine didactique : elle est globale et touche au statut d'élève, au rapport au savoir et à l'institution, au développement personnel. L'élève ayant des difficultés ponctuelles dans telle ou telle matière n'est pas, lui, « un élève en difficulté ».

En fait, l'élève en difficulté est à l'école comme dans une vaste salle d'attente, sans qu'il sache vraiment ce qu'il y a à attendre. Il ne parvient pas à prendre du recul par rapport à son environnement et à sa « culture » (celle du quartier, des médias, des copains). Il n'a pas conscience de la variété des situations qui fondent la vie sociale. Il est identique à lui-même en toutes circonstances. C'est là une condition de la cohésion de sa personne. Par exemple, il ne lui vient pas à la conscience que des codes sont à l'œuvre dans les relations sociales, que c'est une condition du vivre ensemble. Pour lui, la communication verbale et non-verbale est régie par des règles invariables.

Les difficultés peuvent survenir à tout moment et pour n'importe quel élève. Les éléments déclencheurs se font l'écho de nombreux problèmes intériorisés depuis parfois longtemps.

De plus, les différents adultes de l'établissement perçoivent chacun une petite partie de la globalité qu'est la personne de l'élève. Certains sont plus attentifs aux résultats scolaires, d'autres aux problèmes de comportement ou bien aux quelques bribes de confiance que peut faire tel ou tel jeune. Par la spécificité et la fonction de chacun, le regard que nous portons sur nos élèves est clairement orienté, d'où l'importance de l'équipe.

2. A l'entrée au collège : Les conditions de la réussite

Une quinzaine de collèges sont engagés dans cette action visant la réussite de tous. Si on fait la synthèse de leurs travaux, on voit se dégager quelques lignes de force. Mais il faut d'abord partir d'une grille commune. Les exemples d'action qui suivent permettront de détailler et d'explicitier le travail qui est mené. Notre démarche a inclus la question des résultats observés dans les classes et au niveau de la vie de l'élève.

Une méthode commune de recherche et de formalisation a été induite, qui peut servir de modèle expérimental, ce qui a l'avantage non de « comparer », mais de rendre plus explicite la culture des résultats. Cette méthode, ou plus simplement le plan pour l'écriture, est la suivante :

1--définir les objectifs de l'action, en termes simples, lisibles et évaluables.

2-préciser le public visé : identifier en une langue claire et juste les élèves en fonction du type d'élèves en grande difficulté.

3-prévoir une procédure adaptée, inventive et réaliste.

4-décrire rapidement la mise en œuvre en précisant les facteurs qui vont déterminer les réussite: facteurs temps, langage, inter-activité, empathie...

5-pointer les résultats observables, en fonction des objectifs visés.

1. Les indicateurs de la grande difficulté en sixième :

Une définition de la difficulté scolaire n'a pas été donnée, de manière académique ou canonique, on peut cependant observer que pour les élèves arrivant au collège porteurs de difficultés, les parcours collégiens qu'ils vont vivre impliquent que tout soit mis en œuvre afin que ceux-ci ne se retrouvent pas en plus grande difficulté scolaire et ultérieurement en difficulté d'orientation.

On peut retenir 4 types d'indicateurs :

1. Indicateurs de contexte social.
2. Indicateurs d'apprentissage.
3. Indicateurs de santé.
4. Indicateurs de parcours scolaire.

Ces observations conduisent à construire une vision conjointe des élèves par les professeurs des écoles et de collège, grâce notamment aux réunions pluri-catégorielles lors des **formations locales organisées dans le cadre des liaisons école – collège.**

2. Les leviers utilisés à travers les actions qui vont être présentées :

u L'articulation école – collège qui permet des échanges sur :

- les **performances** quand il s'agit d'observer les résultats des évaluations
- la **pédagogie** quand les enseignants du premier et du second degré travaillent sur les méthodes et les contenus d'enseignements. Par exemple, au collège de Saint-Just en Chaussée, les professeurs des écoles assistent à un cours au collège et les professeurs de collège se rendent également à l'école.
- tout ce qui peut aider à mieux comprendre l'histoire de l'élève et le contexte dans lequel il évolue, ce qui renvoie à une cohérence de l'équipe éducative. Le partage des informations implique un « vrai » contrat avec les familles souvent les plus démunies devant le projet scolaire. Ce partage se réalise aussi dans l'ouverture au monde associatif (aides aux devoirs...)

Le travail en équipe, il doit être :

- **disciplinaire** pour permettre par exemple l'organisation de groupes de besoins comme au collège Gérard Philipe à Soissons où les enseignants conservent leur propre méthodologie dans chaque discipline mais travaillent en concertation pour intervenir dans les groupes de besoin et préparer les évaluations communes.
- **pluridisciplinaire** sans se limiter au français et aux mathématiques (avec notamment un travail commun sur la maîtrise de la langue).
- **pluricatégoriel** pour mieux considérer l'élève dans sa globalité et envisager les différents moyens d'intervention, chacun avec son niveau de compétence et d'expérience : des enseignants au COP, en passant par le CPE...

u Une équipe de direction volontariste :

- Elle peut mettre en place des **conditions facilitantes** par l'organisation des emplois du temps des enseignants (concertation, alignements...) et des élèves (groupes de besoin, alignements, ATP...).
- Elle **impulse les actions** par sa démarche participative en associant l'ensemble de la communauté scolaire au projet d'établissement. Il est essentiel de combiner le volontarisme et la concertation permanente.

u L'écoute de l'élève :

- Elle permet une connaissance en profondeur de l'histoire de l'élève, de son vécu et de sa perception de la scolarité. Cette écoute doit être menée par des personnels qualifiés et formés qui s'entretiennent avec l'élève pendant des séances de groupes de parole et au moyen de questionnaires variés. Le travail sur **l'image de soi** est primordial, si l'élève ne parvient pas à se projeter, il ne s'investit pas dans les apprentissages. Cette écoute n'est pas exempte d'exigences. Elle doit déboucher sur l'action.

3-Donner des repères et du temps :

La mise en œuvre des actions doit être **réactive** et en même temps inscrite dans la **durée**.

◆ Donner des repères, des exigences

- Indiquer des repères temporels, des échéances, un calendrier
- Fixer des exigences d'apprentissage :
 - Prise en compte par l'élève de l'évolution de ses acquis
 - Exigences d'apprentissage écrites, rappelées
- Travailler sur des règles de comportement :
 - Contrats à respecter
 - Règles de vie scolaire cadrées, rappelées, retravaillées...Lien entre ces règles et la qualité de l'apprentissage.
-

◆ « savoir perdre du temps pour en gagner après »

En fait il faut apprendre aux élèves la flexibilité : tantôt il faut aller vite, réagir rapidement, ne pas traîner, tantôt il faut prendre son temps, réfléchir, se poser des questions avant d'agir. De la même façon, les équipes doivent savoir à la fois être efficaces, ne pas gaspiller du temps sur des choses secondaires (gagner du temps d'apprentissage, au début du cours par exemple, mais aussi « savoir perdre du temps pour en gagner ».

4. Des résultats mesurables et observables :

Il y a des résultats effectifs et d'autres qui sont plus subjectifs, mais, semble-t-il, réels.

On note moins de décrochage dans un collège, même si l'équipe voudrait davantage que ces résultats souvent modestes qu'elle constate. Un collège réussit à conserver tous ses élèves de la sixième à la fin de la troisième, ce qui est déjà une réussite. Des résultats encourageants au brevet sont notés dans un troisième collège où **l'action a démarré depuis plusieurs années**. Les groupes de besoin donnent aussi de bons résultats : ils ont permis de concilier hétérogénéité (dans la constitution des classes) et homogénéité (dans les regroupements temporaires) et d'intégrer les élèves non-francophones dans plusieurs classes.

Ce qui est plus difficile à évaluer, c'est la « restauration » de l'image de soi et de l'école chez bien des élèves. Les élèves se réconcilient quelque peu avec l'école. Et, note le principal d'un collège, les sorties pédagogiques et actions culturelles se passent très bien, déjouant les pronostics pessimistes qui avaient eu pour conséquence la disparition de telles actions il y a quelques années...

Autre résultat aussi, c'est la construction d'une « culture d'établissement », qui peut permettre la stabilité des personnels et faire naître des « effets-établissements » positifs..

Nos objectifs sont donc atteints, au niveau sixième, lorsque les élèves en difficulté réussissent sur deux plans :

du point de vue du comportement

Ils retrouvent un peu l'appétit d'aller à l'école, sont moins souvent absents.

Ils ont un meilleur comportement en cours (soit dans le sens de la concentration, de la participation, du calme...).

Ils prennent davantage la parole, à bon escient.

du point de vue des apprentissages

Certains élèves améliorent de façon telle leurs résultats qu'ils passent dans un groupe supérieur lorsqu'il y a mise en place de groupes de besoins.

Les résultats s'améliorent, même si ce n'est pas spectaculaire, sur des besoins très ciblés.

5. Pour un début de conclusions : restons modestes mais déterminés :

- Le travail en équipe repose sur le volontariat. Il reste l'affaire de certains et non de tous. Il est vrai que sur ce point, on ne doit pas être dans le tout ou rien. Le travail d'équipe peut commencer modestement par un peu plus de concertation. Il faut accepter qu'il y ait plusieurs vitesses.
- L'action a vite ses limites si elle ne sait pas articuler le volant social, le volant scolaire et l'aspect culturel. Se centrer exclusivement sur le « social » (les causes externes) est dangereux, car on oublie les possibilités d'action pédagogique, mais à l'inverse oublier les facteurs sociaux conduit à l'irréalisme. Il faut savoir exploiter nos marges d'action, sans oublier les contraintes environnementales.
- L'évaluation n'est pas encore suffisamment centrée sur les progrès de chaque élève. Il manque encore des outils qui soient autres que des constats.

Pour que les actions marchent et se pérennisent, il faut :

- une stratégie : pour amener les personnels dans l'action, pour toucher les parents, pour « convaincre » les élèves (stratégie sur le long terme, avec établissement de priorités et un échéancier)
- de la formation : les personnels ont besoin de pouvoir échanger sur leurs pratiques, mais aussi de s'outiller, de débattre des modes d'emploi d'outils utilisés, etc. D'où l'exigence forte d'une formation continue « professionnelle » dans le cadre de l'IUFM
- du temps : en laisser aux équipes ; les choses se construisent très lentement. Il ne faut pas trop vite abandonner ce qu'on vient d'essayer.
- de la communication : il faut pouvoir diffuser ces actions, faire circuler l'information, organiser les échanges. Cela redonne de l'énergie aux équipes de savoir qu'il se fait aussi des choses « ailleurs », dans la diversité, mais avec beaucoup de points communs entre elles : confiance dans les progrès possibles, lutte contre le découragement, prise en compte de la réalité non pour s'enfermer dans ses limites (fatalisme sociologique), mais pour avancer et dépasser les constats.

Une conviction partagée par les membres de l'équipe rédactionnelle : la classe de sixième engage l'avenir de chacun, elle ne peut combler tous les manques, l'illusion serait de croire pouvoir se passer des autres et la certitude est que rien, même pour les plus fragiles, n'est « joué » en termes de construction et de projets - c'est la sixième qui engage l'avenir.

3. Le point de vue du sociologue.

Que peut apporter le regard du sociologue de l'éducation à une réflexion concernant l'élève en grande difficulté à l'entrée au collège ? Que peut-il apporter qui soit dans la continuité avec les préoccupations d'enseignants réunis pour envisager les procédures les plus adéquates, du point de vue pédagogique, pour faire face aux difficultés de certains élèves ?

Notre réflexion s'organisera autour de quatre axes s'articulant sur le contenu des échanges observés lors de la session :

- place de l'enseignant et modalités de l'action pédagogique
- place du collège dans le système scolaire
- le souhaitable et le possible : la question du « socle commun »
- l'expérience scolaire des élèves

Place de l'enseignant et modalités de l'action pédagogique

Selon une formule légendaire, « le maître serait seul maître après Dieu dans sa classe ». Ce bon mot exprimerait, s'il était conforme à la réalité, à la fois la solitude et l'aspiration à la toute puissance que confère le sentiment de n'avoir pas de compte à rendre (sauf à l'autorité supérieure) et surtout de n'avoir pas à se montrer aux autres en s'engageant dans un difficile processus d'échange des points de vue. L'isolement du maître, tel qu'évoqué, serait par là une solution de facilité dans la mesure où il permettrait d'échapper au regard de l'autre.

Rien de cela ne s'exprime ici. Bien au contraire, toutes les demandes convergent pour souligner la nécessité du « travail d'équipe » et le développement de la coopération afin de faire face. A supposer qu'elle ait marqué une époque, la formule de légende n'est donc plus de mise.

Cette représentation appelle une réflexion qui permet de suivre l'analyse de F. Dubet qui, à l'écoute des enseignants, relève que ces derniers « décrivent leurs pratiques non en termes de rôles mais en termes d'expérience. D'un côté, ils sont pris dans un statut imposant des règles... D'un autre côté, les enseignants se réfèrent sans cesse à une interprétation personnelle de leur fonction à travers la construction d'un métier... » (Sociologie de l'expérience p.16)

Place du collège dans le système scolaire

Les investigations menées sur les collèges par F. Dubet et M. Duru à la demande du ministère aboutissent à un rapport en 1999. Ce qui a permis de poser, sinon de résoudre, la délicate question de savoir si le collège constitue la dernière phase de la scolarisation obligatoire ou si, au contraire, il représente une propédeutique à la poursuite éventuelle d'études. Cette interrogation plonge ses racines dans l'histoire de l'institution scolaire en France. Sous la Troisième République, deux réseaux de scolarisation différenciés par l'origine sociale de leurs publics reçoivent la population scolaire. Pour les enfants du « peuple », la scolarité obligatoire primaire élémentaire, éventuellement prolongée pour l'élite par un enseignement primaire supérieur ; pour les enfants des milieux favorisés, le lycée dans sa continuité depuis le « petit lycée ». Dans le premier cas, l'enseignement post-élémentaire est un aboutissement pour quelques-uns, dans le second, ce que certains appellent aujourd'hui « enseignement moyen » ne constitue qu'un passage vers le baccalauréat. Les racines du problème sont à chercher à ce niveau. Avec la réalisation de l'école unique, tout se brouille et l'ambivalence éclate au grand jour. Les sociologues de l'éducation mettent en lumière cette ambivalence qui n'est pas sans conséquence sur les pratiques des enseignants, tiraillés entre

deux exigences contradictoires. En effet, si le collège a les yeux tournés vers l'enseignement général qui lui fait suite, il s'agit peut-être davantage de mettre à niveau « vers le haut » la cohorte de celles et ceux qui poursuivront dans la « bonne » voie. A l'inverse, s'il s'agit de la phase terminale de l'enseignement obligatoire, l'effort est porté en direction de l'acquisition de la culture commune exigible de tout futur citoyen.

La prise en compte des élèves en difficulté semble donc intimement liée à la réponse apportée à la question précédente. La question est-elle clairement posée ? Et par qui ? Reçoit-elle des réponses claires et univoques, nous n'en sommes pas assurés, tant l'hétérogénéité sociologique entre établissements est grande et tant la détermination d'une norme est affaire de rapports sociaux.

Le souhaitable et le possible : la question du « socle commun »

A supposer qu'un accord se dessine concernant le problème posé précédemment et qu'il soit clair pour tout le monde que le collège démocratique est un lieu de formation commune plus qu'une institution tournée vers une éventuelle poursuite d'études et la sélection de l'élite, un autre question surgit dans le prolongement des débats passés concernant la loi Fillon à propos du « socle commun ». Que pouvons-nous entendre par là ? A sa manière, l'« école de J. Ferry » avait apporté sa réponse en considérant que le bagage scolaire à l'issue de la scolarité obligatoire doit être constitué de tout ce qu'il n'est pas permis d'ignorer. Plus près de nous, le Conseil national des programmes s'était penché sur la question en 1994. Si le problème est régulièrement soulevé, il reçoit peu de réponses tant il suscite de polémiques. Définissons-nous ce socle comme plancher ou comme plafond ? Autrement dit comment et à quel niveau fixer la norme ? Il ne s'agit pas d'une simple question technique mais bien d'une question politique dont l'arrière-plan est celui de la finalité éducative du collège.

Si le socle commun est défini comme plancher, il s'agit de définir un minimum éducatif, à la manière d'un salaire minimum ou d'une couverture sanitaire minimale. On abaisse le niveau d'exigence et par là, les difficultés scolaires de certains élèves s'en trouvent allégées d'autant. Les adversaires du SMIC éducatif le rejettent en avançant qu'il constitue un facteur d'aggravation des inégalités. Pousser le curseur du socle commun vers le haut revient à hausser le niveau d'exigence mais nécessite alors une mobilisation considérable afin d'atteindre les objectifs.

Question de politique éducative par excellence, le « socle commun » appelle un débat de société qui va bien au-delà des seuls enseignants.

Ce débat se complexifie encore si l'on prend en compte l'hétérogénéité culturelle de la population scolaire. Comment définir une culture commune dans ces conditions ? Sur quels contenus d'enseignement s'appuyer ? Élément fondamental de l'intégration sociale et culturelle, l'école française a contribué à forger une identité nationale éloignée du « multiculturalisme ». Est-elle aujourd'hui à la croisée des chemins ? Convient-il, par exemple, d'élargir la palette des auteurs étudiés en classe aux cultures « autres » dont se réclament de nombreux élèves ?

Tels sont les défis que doit relever l'école avec tous les acteurs qui ont la responsabilité d'en faire une institution au service de tous.

L'expérience scolaire des élèves

Les discussions ont mis en évidence le souci de revaloriser l'image de soi de l'élève en difficulté. L'expérience scolaire des élèves placés dans cette situation relève du registre de

l'humiliation (cf. le récent ouvrage de P. Merle) et de la culpabilité. Pour saisir les enjeux de la situation, il convient d'avoir à l'esprit que si l'école ne peut pas tout, sa marge de manœuvre n'est cependant pas inexistante. Sur le premier point, la sociologie de l'éducation nous apporte, sans nous enfermer dans le fatalisme, les éléments de compréhension du poids des déterminants sociaux qui pèsent sur le parcours scolaire des enfants. Il n'est probablement pas inutile de rappeler deux choses qui influent sur la réussite scolaire. D'une manière générale, l'influence de la « globalisation » sur nos sociétés se traduit par une valorisation à l'extrême les valeurs utilitaristes de la compétition, de l'excellence qui ne laisse guère de place à un intérêt véritable pour les plus défavorisés. Dans un tel contexte, l'école est sommée d'être rentable et de remplir des fonctions sociales qui n'ont pas grand chose à voir avec le savoir et la « soif » d'apprendre. Par ailleurs, pour chaque élève scolarisé, le « rapport au savoir », pour être optimisé, suppose une distanciation, une logique du sens bien plus qu'un simple rapport utilitaire aux contenus d'enseignement. Tout cela nécessite une disponibilité d'esprit difficile à imaginer chez les enfants dont l'expérience quotidienne est celle de la pauvreté, voire de l'extrême pauvreté, et de l'insécurité qui l'accompagne. Le décrochage scolaire, sous ses différentes formes, survient lorsque l'école cesse d'être perçue comme un facteur d'épanouissement personnel et lorsque l'expérience scolaire des enfants est sans rapport avec leur expérience sociale hors de l'école.

Avec ces enfants humiliés par la vie et fragilisés, souvent en difficulté à l'école, les pédagogues n'ont guère d'autre choix que de tenter de les réconcilier avec le savoir, dans les limites de ce que permet la situation, comme l'ont montré les travaux de B. Charlot, E. Bautier et J.Y. Rochex. Le débat pédagogique sur les « bonnes » méthodes, sans être dénué d'intérêt, reste cependant largement subordonné à cet objectif prioritaire.

Claude Carpentier, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Picardie Jules Verne.

4. Des actions mises en œuvre pour la réussite de tous : témoignages.

4.1 Accueil méthodologique des 6^{ème}

Académie : Amiens		Bassin d'éducation : Sud Aisne
Établissement :	collège François Truffaut 02310 Charly	tél. : 0323825230 fax : 0323825231
ZEP/REP : non	Zone sensible : non	Zone violence : non
Personne contact :	Alain Colombo, principal Ce.020011B@ac-amiens.fr	
Niveaux concernés :	6 ^{ème}	
Disciplines concernées :	en particulier français, mathématiques, histoire-géographie	
Personnels impliqués :	professeurs, COP, principal, surveillants	
Date de l'action :	années scolaires 2004/05 et 2005/06	

Constat :

Les élèves de 6^{ème} doivent acquérir des méthodes transversales, assez rapidement qui serviront de base dans leur parcours collège

Présentation de l'action : Une équipe de 12 professeurs s'est engagée dans la mise en place d'un projet spécifique en 6^{ème} avec une formation d'accompagnement.

Objectif : donner à l'élève de 6^{ème} des méthodes de travail pour qu'il devienne un collégien. Pour cela,

- développer 3 axes méthodologiques en classe de 6^{ème}, pour mieux armer les élèves pour la suite de leur cursus (Organiser, communiquer, mémoriser).
- Travailler en équipe « classe » afin d'échanger sur les différentes méthodes et d'insister sur des méthodes communes.
- Mieux prendre en compte les personnalités et les difficultés des élèves en travaillant sur la « Métacognition ».

Description de l'action :

Chaque séance d'enseignement se partage en deux parties. Un temps pour les notions nouvelles ou révisions, un temps pour la méthodologie.

Chaque élève a en sa possession un cahier de contact qui permet aux membres de l'équipe pédagogique de mettre des commentaires pour l'élève, sa famille. L'élève peut écrire ce qu'il pense, ressent, ses difficultés, ses envies, ses réussites, ses plaisirs ; les parents peuvent également mettre s'ils le souhaitent des commentaires.

Le professeur principal dispose d'une heure de suivi qui englobe l'heure de vie de la classe et l'aide individualisée.

L'horaire en français est porté à 5,5h, 4,5 en mathématiques et 3,5 en histoire géographie éducation civique. Chaque professeur est libre de gérer son capital horaire en fonction des besoins de la classe.

Les surveillants ont été formés par l'IUFM à ces pratiques et ont assuré l'aide aux devoirs dans cette voie
Les parents furent mis au courant et sollicités à de nombreuses reprises (rendez vous...)

Une conférence pour les parents fut organisée, un samedi matin, autour du thème « **comment pouvez vous aider vos enfants une fois qu'ils sont chez vous ?** »

Les professeurs volontaires pour ce projet furent aidés, guidés, par les formateurs IUFM , du réseau EVADA, qui par des stages de formation tôt dans l'année, nous renforçèrent et nous soutinrent dans cette expérience.

Analyse de l'action :

- Les professeurs volontaires se sont réunis, ont parlé pédagogie transdisciplinaire (moment rare dans un collège)
- Un regret est que tous les profs n'aient pas voulu ou pu donner leurs avis. Il aurait été constructif d'échanger sereinement, même si les avis semblent être opposés, avec toutes les matières et toutes les classes.
- D'autres collègues sont en demande de telles expériences et ce projet va être expliqué bientôt aux établissements du secteur
- Il a souvent été dit que les professeurs manquaient de temps, pour tout faire avec leurs classes de 6^{ème}, méthodologie, métacognition...
- Peut-être manque-t-il aussi de répartition des tâches au sein d'une même équipe (« qui fait quoi, à quel moment ? »)
- Le cahier de contact pourrait aussi servir d'outil à la liaison CM2 6^{ème} ?

Eléments d'évaluation :

- les élèves ont acquis des méthodes et des automatismes capitaux pour la suite du collège
- les élèves se sentent en confiance et plus performants
- tous les élèves, même les plus faibles, ont fait du « métacognitif » et ont eu un recul sur leur travail.
- Les parents se sentent plus concernés
- Les professeurs volontaires, portés par leur projet, ont progressé dans leur vision de la classe et de leurs méthodes, ont modifié certaines stratégies, sans faire de concessions au contenu, bref se sont beaucoup enrichis et armés.
- Malheureusement, il est difficile de convaincre tous les enseignants d'un niveau de travailler ou d'essayer de travailler de la sorte, car outre les inimitiés, qui parfois vouent un projet à l'échec cette philosophie de droit à l'erreur et de mise en confiance de l'élève n'est pas partagée par tout le monde, elle est parfois considérée comme dangereuse ou démagogique.

Outils annexés :

Analyse du cahier de contact
Fiche d'aide au travail personnel

Ce que les profs et les élèves ont fait de leur cahier de contact ; un cahier où on met.....

Les impressions des élèves sur la rentrée, « à chaud »

Les impressions des parents sur cette rentrée

Un retour sur le CM2, ses méthodes et les différences avec la 6^{ème}

Des réflexions de professeurs (de n'importe quelle matière)

Les impressions des élèves sur le travail demandé, « à quoi sert –il , comment peut –on le faire, comment fais-je d'habitude,... ?)

Les méthodes de travail de l'élève, les essais , les méthodes proposées par le prof ou par les autres élèves

Les autoportraits à différentes périodes de l'année

Des retours des élèves à l'écrit sur des entretiens d'élèves avec des profs

Différents tests (audio, visuels....) Qui peuvent montrer aux élèves comment ils réagissent face à une information ?

Des conseils d'adultes à l'élève

Ce que certains professeurs objectent ou regrettent à propos du cahier de contact...

Certains élèves mettent dans le cahier ce que les professeurs attendent d'eux...

Des collègues ne se servent pas du tout du cahier, certains ont du mal à s'en servir (manque de temps, d'habitude)

Certains professeurs pensent que ce cahier n'est pas le lieu pour développer de la « méthodologie », mais

que c'est plutôt dans le cahier ou classeur de chaque discipline de le faire.
Des réflexions se sont faites aussi sur le fait qu'il est difficile pour un élève faible de passer par l'écrit.
Une question se pose sur la nécessité ou non d'écrire sur le cahier de contact, alors que certains professeurs pensent que c'est à l'oral que le travail de connaissance de soi et de méthode se fait.
Une discussion a eu lieu aussi sur le rôle exact du cahier de contact : domaine de l'intime réservé exclusivement au triangle « parents élève profs » endroit où l'élève formalise, exprime et se voit progresser ?
Où le cahier de contact « plus élargi », qui sert à comprendre l'élève en difficulté, un cahier utilisé lors des conseils de profs par exemple ?
Les réussites du cahier de contact...
Il n'existe nulle part ailleurs un tel lieu d'expression pour l'élève, personnel et pris en compte par le monde des adultes.
Quelquefois ce cahier a donné naissance à de vrais débats sur des méthodes, sur le civisme et la vie en collectivité
Le passage à l'écrit sous toutes ses formes, permet à l'élève de prendre son temps pour réagir pour réfléchir, ce que ne permet pas toujours l'oral. D'où une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité. L'écrit ne s'oppose pas à l'oral, il le complète.
Ce document peut être un outil de « synergie » pour les professeurs d'une classe ; il nécessite des discussions, des liens, des projections....
Ce document est aussi un facteur « entraînant » pour l'enseignant : il est amené à se poser des questions et à voir le quotidien de sa classe sous un autre angle, tout à fait motivant.
Le cahier de contact, s'il est utilisé par plusieurs collègues, montre à l'élève que l'enseignement du collège est cohérent et a un sens.

4.2 Le suivi du CP à la sixième

Académie : Amiens	Bassin d'éducation : St-Quentin	
Établissement : GUISE IEN et collège	tél. : 03.23.61.14.43 fax : 03.23.61.14.43	
ZEP/REP : oui	Zone sensible : non	Zone violence : non
Animateur :	CAIL Roselyne, CPC	
Personne contact :	roselyne.cail@ac-amiens.fr	
Niveaux concernés :	cycle III et 6 ^{ème}	
Disciplines concernées :	Mathématiques et Français	
Personnels impliqués :	équipes de circonscription, du collège et enseignants cycle III du secteur	
Date de l'action :	Année scolaire 2005/2006 et après	

Constat : contexte de l'établissement, déclencheurs de l'action, hypothèses formulées

Etablissements en ZEP et REP.
Résultats des évaluations nationales.
Milieux socioculturel et économique défavorisés.

Présentation de l'action : choix opérés, objectifs, effets visés,

Les élèves en grande difficulté sont repérés par le maître de la classe (observations, évaluations) qui sollicite les compétences du maître RASED, du psychologue.

Les interventions commencent dès la GS et se poursuivent de façon régulière. La prise en compte de l'élève en grande difficulté repose sur un échange entre les membres de l'équipe, un repérage des compétences de l'élève grâce à l'utilisation d'évaluations (évaluations nationales GS CP, outils préparés avec des enseignants de la circonscription volontaires dans le cadre de la mise en place des dispositifs CP par exemple).

Une analyse des difficultés est possible avec : enseignants, enseignants spécialisés, psychologues, spécialistes de la santé et acteurs sociaux.

Les principaux acteurs sont l'enfant et ses parents.

Les causes des difficultés :

Difficultés pathologiques

Difficultés langagières

Carences dans la méthodologie

Absence de projet d'apprenant

Angoisse devant les situations nouvelles d'apprentissages

Lenteur dans l'exécution des tâches

Les outils connus :

Evaluations GS CP

Evaluations CE1

Evaluations CE2

Evaluations 6^{ème}

Evaluations préparées avec des enseignants de la circonscription volontaires et l'équipe RASED

Le livret scolaire

Les outils passerelles élèves en difficulté

Les outils de prise en charge RASED

Les PPAP, les PPRE préparés au cours d'un stage de circonscription (mis en place de façon expérimentale cette année)

Les compétences acquises :

Les élèves sont capables de répondre à une consigne simple, peuvent prendre des informations dans un texte court (support habituel). Ils se sont souvent appropriés des mécanismes en mathématiques.

Description de l'action : Programme d'actions, organisation, interventions, principaux acteurs,

Quels dispositifs, quelles réponses concrètes, quelles actions en sixième ?

Des actions sont mises en place en primaire pour faciliter la prise en compte de la difficulté de l'élève : rencontre professeurs des écoles / professeurs de collège, actions variées avec la coordonnatrice du REP et de la ZEP (lecture des grands pour les petits, défis lecture, journée défi-sciences, préparation des groupes de besoins, échanges de pratiques, rencontres et actions communes dans le cadre du CESC, formation commune → formation des délégués, rencontres des familles au centre social avec les enseignants premier et second degré...)

Organisation de journées liaison école-collège avec un travail dominant en mathématiques et en français.

Des professeurs de disciplines scientifiques et de langues vivantes sont aussi associés (comparaison des programmes, regards sur les résultats des évaluations, amorce d'un suivi de cohorte...);

Echanges de pratiques pédagogiques en mathématiques et français entre professeurs de 6^{ème} de collège et du cycle III sur thèmes choisis (le professeur de 6^{ème} prend la classe de CM2 en main, et inversement), permettant une meilleure prise en compte des élèves les plus en écart.

Eléments d'évaluation : objectifs atteints/non atteints, objectifs non visés atteints, effets constatés

Comment évaluer les résultats : quels indicateurs ?

Accompagner l'élève aussi longtemps qu'il le faudra et préparer un contrat avec lui et sa famille. S'assurer de l'évolution de l'élève tout au long de son parcours

Proposer des évaluations régulières adaptées aux difficultés et généralisées au groupe classe pour permettre à l'élève de se situer par rapport aux autres mais surtout pour mesurer les progrès effectués.

Comment assurer le suivi jusqu'à la qualification ?

Travailler en bonnes relations avec les partenaires qui gravitent autour de l'élève : parler avec les enseignants, l'infirmière, la CPE, les parents

Partager

Travailler en confiance

Restaurer les situations d'échec parfois encore présentes chez les parents

Ne pas porter de jugement trop hâtif sur l'évolution d'un élève

Etre vrai avec l'élève, sa famille, ses collaborateurs

S'entendre avec ses partenaires enseignants

Développer une volonté d'apprendre chez l'enfant

Eléments transférables : points stabilisés, en guise de conclusion ou conditions pour que les actions marchent et se pérennisent ...

Liaisons école / collège (tous les maîtres de cycle III et professeurs de 6^{ème}).

Travail commun (primaire, secondaire) pour l'élaboration de programmations et progressions dans le cadre des actions du CESC.

Bonne entente entre tous les membres des équipes concernées.

Travail avec le centre social, le CLAS, et autres partenaires.

Défis lecture, sciences...

Productions d'écrits (échanges 6^{ème}, CM2 sur contes, nouvelles...)

Echanges de pratiques (utilisation de différentes méthodes et approches pédagogiques élaborées conjointement).

Fiches de suivi des élèves les plus en écart.

Mise en œuvre et/ou poursuite des PPRE.

Personne contact : ien02.guise@ac-amiens.fr

Plus d'infos sur l'action : lien avec le site du collège, le site académique

Autre lien WEB : <http://www.ac-amiens.fr/inspections/02/guise>

4.3 Le programme Personnalisé de Réussite Educative

Collège Charlemagne Laon

Objectifs :

Le PPRE est une modalité de prévention de la grande difficulté scolaire.¹

Plan coordonné d'actions conçues pour répondre aux difficultés d'un élève (maîtrise des connaissances et compétences du « socle commun »), il implique une prise en charge personnalisée, formalisée dans un document qui en précise les objectifs, les modalités, les échéances et les modes d'évaluation.

Public visé :

Le PPRE est réservé aux **élèves en grandes difficultés en sixième**.

Il prend en compte un diagnostic sur les besoins particuliers d'un élève et s'attache à combler les retards relatifs aux acquisitions et compétences constitutives fondamentales.

Procédure :

1. En amont de la classe de sixième :

Repérer et à analyser les difficultés des élèves à partir :

- *des remarques transmises par l'école primaire : livret scolaire,*
- *des résultats des évaluations de fin de cycle 3* mises en place dans les écoles du secteur Charlemagne dans le cadre de la liaison CM2/6^{ème}. Ces évaluations ont été construites conjointement par les Professeurs des Écoles et les Professeurs du Collège².

Elles permettent d'évaluer les compétences de base nécessaires à l'entrée en 6^{ème} en *français, mathématiques, histoire/géographie, sciences et langues vivantes.*

Les résultats sont saisis sous format Excel puis collectés par l'animateur TICE de la circonscription primaire.

2. En classe de sixième :

Le fichier global est ensuite transmis au collège pour exploitation.

Il est installé en réseau dans la salle de communication et permet aux professeurs d'établir dès la rentrée scolaire le profil global de la classe et celui de chaque élève au niveau de la maîtrise des connaissances et compétences nécessaires à l'entrée en 6^{ème}.

Trois indicateurs sont utilisés :

- *les évaluations nationales à l'entrée en 6^{ème}* en français et en mathématiques
- *les observations et productions quotidiennes* tout au long de l'année
- *les tests complémentaires de la Conseillère d'Orientation Psychologue*³

¹ Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école - 29 avril 2005

² F.I.L. d'initiative locale

³ Les outils des Conseillers d'orientation Psychologues

« ECNI » (repérage des difficultés verbales et non verbales avec étalonnage par rapport au district), « ADAC6 » (questionnaire auto évalué de motivation et d'adaptation scolaire), « Lectures Silencieuses » (compréhension verbale), « Alouette » (repérage de la dyslexie), « WISC 3 » (échelle d'intelligence composite pour mesurer un Quotient Intellectuel), ...

Un professeur de Français a accepté d'assurer le rôle de *Coordonnateur Pédagogique PPRE*. Il est chargé de la coordination et de la liaison avec les différents partenaires notamment avec les professeurs de la classe et la Conseillère d'Orientation Psychologue du collège.

Elle met en évidence les besoins spécifiques des élèves et propose à la *Cellule de Veille Éducative* la mise en place d'un **PPRE**.⁴

Mise en œuvre :

Un plan d'actions susceptible de contribuer à la résorption des difficultés constatées est mis en place. Il se situe en complément des actions et dispositifs existants dans l'établissement : signalement éventuel à la CCSD, dispositifs de remédiation (différenciation pédagogique au sein de la classe, groupes de besoins, aide au travail personnel dans le cadre de l'École Ouverte du samedi matin, soutien individualisé dans le cadre de l'Unité Pédagogique de Remédiation, implication des TZR et des professeurs du collège pour un soutien spécifique ou méthodologique, Atelier Lecture, collaboration avec la SEGPA et l'UPI,...).

Ce plan d'actions (PPRE) est formalisé dans un document écrit qui doit être proposé aux parents et aux élèves concernés (cf. document joint).

⁴ Exemple de P.P.R.E.

4.4 Le PPRE, de l'élémentaire au collège

Académie : Amiens	Bassin d'éducation : Amiens	
Établissement :	Collège des Fontaines 80290 Poix-de-Picardie	tél : 03 22 90 01 28 fax : 03 22 90 06 14
ZEP/REP : non	Zone sensible : non	Zone violence : non
Animateur :	Patrick Feret : Principal du collège Sylvain Teetaert : IEN AMIENS 2	
Personne contact :	sylvain.teetaert@ac-amiens.fr Ce.0801326G@ac-amiens.fr	
Niveaux concernés :	6 ^{ème} /5 ^{ème} /4 ^{ème}	
Disciplines concernées :	Français/Mathématiques	
Personnels impliqués :	Professeurs du collège, documentaliste	
Date de l'action :	En 6 ^{ème} , 1H/semaine/élève en français et 1H en mathématiques pour les 24 élèves les plus en difficulté. Idem en 5 ^{ème} et 4 ^{ème} sur les IDD. Au total, une centaine d'heures en mathématiques et en français de la 6 ^{ème} à la 4 ^{ème} si besoin.	

Constat :

Depuis de nombreuses années, il était constaté sur ce collège des résultats aux évaluations nationales à l'entrée en 6^{ème} en deçà des moyennes nationales, académiques, départementales. Les efforts consentis par le collège pour pallier les insuffisances repérées ne donnaient pas les résultats espérés à la sortie du collège : taux d'orientation et résultats au brevet des collèges. La liaison école-collège permettait de constater l'insuffisance générale des élèves entrant au collège sur certaines compétences, mais cette approche globale, quoique intéressante, et les moyens consentis en 6^{ème} pour du soutien, n'aboutissaient pas à une stratégie de prévention et de remédiation efficace. La difficulté vécue par certains élèves dans les classes se traduisait par des problèmes de comportement, voire quelquefois de violence.

Présentation de l'action :

Le projet de circonscription AMIENS 2 vise entre autres priorités à :

- . Assurer la continuité pédagogique entre les niveaux (GS/CP, C2/C3, C3/6^{ème})
- . Favoriser le travail en équipe, la communication entre les différents cycles, pour élaborer un soutien pédagogique adapté à chaque élève.

Objectifs opérationnels :

- Organiser la correction et l'analyse collectives des évaluations nationales par secteur de collège.
- Développer la culture de l'évaluation pour repérer et prévenir les difficultés des élèves.
- Favoriser la mise en œuvre de parcours personnalisés de la maternelle au collège pour les élèves en difficulté.
- Créer les conditions de la réussite au collège.

Ce projet est poursuivi au collège par la volonté d'élaborer des PPRE pour les élèves en grande difficulté.

Description de l'action :

Fin août : rencontre entre le principal et l'IEN, établissement d'un calendrier liaison école/collège.

17/09/05 : correction collective des évaluations 6^{ème} associant professeurs du collège et professeurs des écoles. Analyse des épreuves et des résultats des élèves dans l'ensemble.

10/10/05 : Journée liaison école-collège :

présentation des résultats, retour sur les items, analyse des réussites et des échecs, profils des classes de 6^{ème}, repérage des élèves les plus en difficulté.

Dès octobre, mise en place du dispositif collège pour la prise en charge de ces élèves en grande difficulté : deux groupes de soutien de 12 élèves qui viennent le mercredi matin pour suivre une heure de français et une heure de mathématiques, puis une heure atelier musique et une heure astronomie et robotique, dans le cadre de l'opération école ouverte.

10/01/06 : une démarche et un outil pour le PPRE

L'IEN propose à l'équipe du collège une véritable démarche pédagogique différenciée et un outil pour **bâtir des programmes personnalisés** ciblés précisément sur les sous-compétences non maîtrisées par ces élèves. Il s'agit de l'outil utilisé par l'ensemble des écoles primaires de la circonscription, adapté pour le collège.

A partir des épreuves des évaluations nationales, l'élève reprend le livret avec un enseignant et évalue ses réussites et ses échecs. Il est **associé véritablement à l'évaluation de ses résultats et à l'élaboration de son programme personnalisé de réussite éducative.**

Un arbre de compétences reprend sur chacune de ses feuilles une compétence divisée en autant d'items l'évaluant, numérotés, que l'élève colorie en vert pour les réussites, en rouge pour les échecs. A partir de là, **il rédige avec l'équipe un contrat** qui va lui permettre de reprendre pour une période déterminée la compétence et les sous-compétences échouées de manière spécifique dans le cadre de groupes d'élèves confrontés à la même difficulté. (documents supports en annexe)

Après une période établie au départ du contrat, ces sous-compétences seront à nouveau évaluées. Des aides seront recherchées par l'équipe du collège sur « banquoutils.fr »

Le principal et l'équipe de professeurs adhèrent au projet et **une formation préalable** à l'utilisation de J'ADE et à la démarche PPRE est demandée par le principal dans le cadre d'une FIL, animée par l'IEN et l'animateur TICE de la circonscription. Elle s'est déroulée le 31/03/06 et permettra de dresser les profils d'élèves l'année prochaine tout de suite après la correction des évaluations.

Des professeurs du collège de Beaucamps-le-Vieux et du collège César Franck (REP Amiens Nord) ont été associés à cette formation.

Analyse de l'action : réussites/obstacles, points forts/points faibles, questions en suspens

Ce qui apparaît comme une réussite aux yeux des instigateurs du dispositif (IEN et principal), c'est d'avoir réussi dans un premier temps, pour le principal, à mettre en place un dispositif spécifique pour les élèves en grande difficulté, plutôt que de diluer des moyens sur l'ensemble des élèves, et d'avoir obtenu l'adhésion de quelques professeurs, des familles et des élèves.

C'est ensuite d'avoir pu, ensemble, convaincre les professeurs, et cela a été difficile pour certains, à sortir d'une logique d'aide identique à un groupe de besoins, pour s'inscrire résolument dans une démarche de programme personnalisé pour chacun des élèves.

L'accompagnement de l'équipe de circonscription, la formation des enseignants et un outil lisible par l'ensemble des partenaires, ont constitué l'apport pédagogique indispensable, qui, associé aux moyens dégagés par le principal du collège, a permis cette démarche de PPRE.

Les moyens consentis sur ce petit effectif en difficulté ont permis une amélioration des performances scolaires de ces élèves en classe ainsi qu'un meilleur climat scolaire de l'établissement.

Certains pourront bien entendu quitter le dispositif en cours d'année ou poursuivre ainsi de petits programmes personnalisés sur les compétences qui poseraient problème.

Les élèves les plus fragiles se voient proposer un dispositif identique en 5^{ème} et en 4^{ème} dans le cadre des itinéraires de découverte.

Ce dispositif qui est encore en cours d'évolution devrait s'améliorer sur les deux années à venir, mais son efficacité est liée à l'intériorisation et l'appropriation de la démarche par les enseignants du collège.

Eléments d'évaluation : objectifs atteints/non atteints, objectifs non visés atteints, effets constatés

Les indicateurs suivants sont proposés pour évaluer le dispositif :

Le taux de fréquentation (adhésion des élèves et des parents)

La relation à la classe : posture, capacités d'écoute et de communication.

L'implication dans le collège : prises de responsabilité, citoyenneté, respect de soi et des autres.

L'implication dans le travail scolaire : sens de l'organisation, avoir les bons « outils », autonomie dans le travail, capacités de prises de décisions, compréhension et anticipation.

maîtrise des compétences visées

Les sorties du dispositif

Le taux de redoublement

L'orientation de ces élèves après la 3^{ème}.

Le nombre d'incidents signalés (vie scolaire)

(Voir tableau ci-dessous qui indiquent les critères retenus pour mesurer l'effet du dispositif)

Eléments transférables :

L'objectif consiste à suivre chaque élève de manière personnalisée à travers l'ensemble de son parcours scolaire, de la maternelle à la sortie du collège, afin de prendre appui sur ses réussites pour vaincre ses difficultés.

La continuité éducative s'opère autour de démarches et d'outils identiques et prend appui sur une volonté commune école/collège de permettre à chaque élève de maîtriser le socle commun de compétences à la sortie du collège.

Le PPRE, en permettant cette maîtrise pour chaque élève doit concourir par ailleurs à rompre avec la violence symbolique qui s'exerce sur des élèves mis dans le bain commun du collège face à des tâches qu'ils sont très loin de pouvoir accomplir. Il doit ainsi concourir à l'amélioration du climat scolaire du collège.

Personne contact : sylvain.teetaert@ac-amiens.fr et patrick.feret@ac-amiens.fr

Plus d'infos sur l'action : site de la circonscription Amiens 2

Autre lien WEB : <http://rectorat.ac-amiens.fr/iasomme/circonscriptions/amiens2/index.php>

**Indicateurs pour mesurer l'effet d'un dispositif d'aide aux élèves en grande difficulté :
Exemple de Poix de Picardie**

Objectifs	Indicateurs	Critères mesurables	Critères « subjectifs » Sauf si grille d'observation
Réussite éducative : améliorer l'estime de soi, restaurer la paix scolaire	<ul style="list-style-type: none">▪ Relations entre le jeune et les adultes▪ Relations entre le jeune et les autres élèves▪ Implication dans la vie du collège	<ul style="list-style-type: none">▪ Nombre d'incidents de vie scolaire	<ul style="list-style-type: none">▪ Civilité▪ Isolement/intégration à la classe, aux groupes▪ Isolement/intégration à la vie de la classe, aux clubs...
Réussite scolaire : améliorer les résultats	<ul style="list-style-type: none">▪ Travail scolaire, en classe et en dehors de la classe▪ Fréquentation du dispositif▪ Amélioration des compétences	<ul style="list-style-type: none">▪ Nombre de travaux personnels non faits, non rendus...▪ Assiduité▪ Résultats aux évaluations	<ul style="list-style-type: none">▪ Participation en classe▪ Attention en classe ▪ Autonomie

4.5 Liaison école primaire/collège REP Etouvie : une expérience de suivi des élèves en difficultés, liaison RASED/COP/AS

Académie : Amiens	Bassin d'éducation : AMIENS	
Établissement : Collège ETOUVIE	tél. : fax :	
ZEP/REP : oui	Zone sensible : oui	Zone violence : non
Animateur :	Monsieur GARET, Principal Monsieur TEETAËRT, IEN AMIENS 2	
Personne contact :	Sylvain.teetaert@ac-amiens.fr	
Niveaux concernés :	CM2/6ème	
Disciplines concernées :	Vie scolaire	
Personnels impliqués :	(l'équipe) : Les RASED, les directeurs d'école, la COP, l'assistante sociale	
Date de l'action :	Plusieurs rencontres sur l'année pour l'équipe, actions continues CM2/6ème	

Constat : Le travail mené en amont a démarré au cours de l'année scolaire 2002-2003 avec un renouvellement d'une partie de l'équipe du réseau d'aides.

Dès le départ, au delà des actions quotidiennes autour des axes de prévention et de remédiation, le RASED a pris l'option d'être également disponible aux équipes pédagogiques en plus des nécessaires temps de concertation, de réflexion et d'élaboration de projets dans le cadre ordinaire du travail.

En 2002, des écoles du secteur ont été mises en grande difficulté.

Une violence verbale, accompagnée de passages à l'acte, mettait à mal dès le début de l'année scolaire, des équipes pédagogiques qui, en souffrance, fragilisées, ne trouvaient plus de réponses éducatives adaptées au risque parfois, sous des formes déguisées, de devenir elles-mêmes violentes.

C'est tout naturellement qu'elles se sont tournées vers le RASED, dans une situation de crise qui nécessitait une réponse rapide tant le risque était grand, dès la première période du premier trimestre, de voir des enfants en perte de place dans et hors l'école et des enseignants en perte de repères dans l'institution.

Description de l'action : RASED ETOUVIE : Actions vers l'élémentaire

C'est ainsi que sont nés les premiers groupes de paroles.

Après engagement de l'enseignant, après avoir informé les parents et après avoir requis leur autorisation, six enfants peuvent s'inscrire d'une semaine sur l'autre pour un temps de parole.

Ils sont accueillis par un rééducateur et la psychologue et valident leur engagement à chaque séance par l'apport d'une étiquette avec leur nom et prénom, confectionnée par eux-mêmes.

Ce projet s'inscrit dans le projet du REP « améliorer le climat scolaire ». L'idée est de favoriser le travail psychique confiant qui résulte du partage des situations difficiles, des tâtonnements, des interrogations, des résistances aux propos personnels et à ceux des autres, mais aussi de favoriser l'inscription sociale, l'apprentissage de la vie en société.

Description de l'action : RASED ETOUVIE : Actions vers le collègue

Parallèlement à cela, Monsieur TEETAËRT, IEN AMIENS 2 a initié pour les membres du RASED, des réunions de travail avec le collègue dans le cadre du **suivi des élèves entrés en sixième**. Cela leur a permis d'avoir des nouvelles concernant l'évolution des enfants et de mettre des visages sur les noms des collègues du secondaire. Il s'est donc construit d'abord du lien entre adultes, les difficultés des enfants à l'entrée au collège les rassemblant.

Très vite, le RASED a constaté que d'une part les enfants évoqués par le collègue n'étaient pas toujours ceux qui avaient été suivis et que d'autre part était évoquée par le collègue la difficulté de la rentrée scolaire avec les sixièmes.

Groupes de parole pour les élèves de CM2

Il s'agit de proposer aux enfants, en fin d'année scolaire, un temps de travail spécifique concernant leur entrée au collège afin qu'ils puissent faire part de leurs inquiétudes mais aussi de leur désir de grandir, travailler l'ambivalence que cela génère souvent, ainsi que cette nouvelle rupture.

Pour cela il est mis à disposition des enfants de la classe une boîte fermée dans laquelle ils peuvent glisser par une fente leurs questions ou leurs réflexions sur ce qui les tracasse quant à l'entrée au collège. La boîte est ouverte devant eux à la première séance.

C'est la peur qui arrive souvent au premier plan, la peur de se perdre, de se sentir abandonné, de ne pas savoir comment réagir, à qui s'adresser, de ne pas être contenus. C'est la peur du vide qui se dessine dans ce passage école/collège, vide généré par la perte et le changement de repères pour ces enfants qui sont déjà fragilisés sur ce point.

Verbaliser les inquiétudes pour certains, s'entendre mettre des mots dessus pour les autres, être écoutés dans la difficulté, recevoir une parole adulte fiable, tels étaient les enjeux.

Il apparaît que les années où cette action a été menée, la rentrée au collège a été beaucoup plus calme.

RASED et collège

Des réunions de fin d'année associant le principal, l'IEN, le coordonnateur, les directeurs des écoles, le RASED, la COP et l'assistante sociale du collège, sont destinées à examiner le cas des élèves qui vont entrer au collège et qui présentent des difficultés importantes.

Parallèlement, le RASED participe à la première réunion collège/famille/partenaires extérieurs quand l'enfant a un projet particulier déjà mis en place à l'école primaire.

Des synthèses RASED/SEGPA ou UPI sont aussi organisées pour assurer un meilleur suivi de l'évolution des enfants, favoriser les relations famille/collège ou éclairer sur une question quand cela est possible.

Il s'agit alors de transmettre avec discernement et professionnalisme les éléments nécessaires à une compréhension plus rapide des difficultés rencontrées, à soutenir la mise en place des aides extérieures qui ont été proposées aux familles dès l'école primaire, à maintenir une continuité dans la scolarité d'élèves souvent aux prises avec la question des repères, des identifications et de la projection d'eux-mêmes.

Cette année les temps de paroles sur le thème de l'entrée au collège vont être reconduits.

Les enfants de CM2 demandent si les groupes de paroles vont continuer au collège. Ce dernier réfléchit à une organisation possible.

Un travail va être mené avec la COP et l'AS du collège afin que celles-ci soient repérées dès le début de l'année comme personnes ressources par les élèves. Les évoquer n'a pas paru suffisant.

Analyse de l'action :

C'est bien en étant disponible, attentif, à l'écoute, en cherchant, en essayant, en écrivant pour conserver une juste distance et élaborer plus avant qu'il semble possible de progresser ensemble, dans le respect et la confiance mutuelle.

Il ne s'agit certainement pas de dire que les difficultés rencontrées dans le champ scolaire trouveront leur résolution dans une prise en charge exclusive des difficultés de socialisation, mais bien davantage de souligner que sur le REP d'Etouvie, les aménagements pédagogiques mis en place, à eux seuls, ne viennent pas résoudre les questions de la violence, du non-respect de la discipline, de la non reconnaissance de l'autorité.

Non seulement ils ne viennent pas résoudre ces questions mais ils sont mis en échec du fait même de l'inadaptation du comportement d'un nombre croissant d'élèves.

Rôle de l'assistante sociale scolaire

Comment venir à l'école en étant disponible pour les apprentissages quand on connaît à la maison des difficultés telles que l'on ne sait pas de quoi sera fait demain, si l'un des parents sera en forme ce soir et disponible pour une aide dans les devoirs .. ?

Comment « ramener » l'élève absentéiste vers l'école ?

Comment mobiliser les familles dans la scolarité des enfants ?

L'assistante sociale scolaire peut dans le cadre de ses missions intervenir auprès des élèves et des familles qui rencontrent de telles difficultés. Là où elle est présente, en **partenariat avec l'ensemble de l'équipe éducative** elle contribue à la réussite des élèves en apportant sa pierre à l'édifice.

Ses missions :

- **Mobiliser l'élève et sa famille autour de la scolarité, remédier aux problèmes sociaux et familiaux**
- **prévenir l'absentéisme et l'échec scolaire**
- **Participer à la prévention et la protection des mineurs en danger ou susceptibles de l'être, éventuellement apporter aide et conseil auprès de l'institution dans ce domaine (prévention des conduites à risques : interventions collectives...)**
- **Participer à l'orientation et au suivi des élèves en difficultés et de ceux qui doivent bénéficier d'une orientation spécifique.**

L'assistante sociale scolaire participe **avant l'entrée en 6^{ème}** aux rencontres de liaison CM2/6^{ème} avec les directeurs des écoles, le RASED, pour préparer ainsi le meilleur accueil des élèves fragilisés, rassurer les parents, les amener sur le collège en levant craintes et angoisses.

En interne en travaillant en liaison avec les membres de l'équipe éducative et administrative (rencontres quotidiennes avec les enseignants, réunions avec l'administration, la direction.).

Avec l'élève au sein de l'établissement scolaire , **avec sa famille** en allant au domicile.

La prise en charge de l'élève se fait au long terme, l'assistante sociale scolaire est amenée à travailler en **partenariat** avec les services extérieurs : CMS, CMP, CMPP, services hospitaliers, services éducatifs, classe relais, service de protection de l'enfance, de la justice... Elle est le lien entre l'école /l'élève /sa famille et les partenaires extérieurs.

Eléments d'évaluation :

Les années antérieures, quand ces actions n'ont pas été mises en place, le collège a rencontré des difficultés importantes en terme de vie scolaire, qui sont beaucoup moindres les années où ce travail de préparation, de transmission et de relais est conduit.

Conclusion :

Les enseignants s'engagent au plan pédagogique ; il appartient aux membres du RASED, à la COP et à l'assistante sociale, dans leur propre champ de compétence de se mobiliser avec eux afin de soutenir un cadre pour les apprentissages scolaires et de favoriser ceux-ci.

Il s'agit bien là d'une expérience novatrice de travail d'alliance entre le pédagogique, le rééducatif, et le psychologique dans le cadre de la liaison école primaire/collège, qui s'inscrit dans la continuité et crée du lien et de la cohérence dans l'accompagnement des élèves très fragiles.

Personne contact : Sylvain Teetaert IEN AMIENS 2

4.6 Du psychologue scolaire au COP

Académie : Amiens

Circonscription : AMIENS 3

Secteur de collège : A. Rimbaud

ZEP/REP : Oui

Zone sensible : Oui

Zone violence : Oui

Niveaux concernés : Cycle 3 – 6^e – SEGPA

Personnels impliqués : équipe de circonscription et du collège - personnels de réseau – enseignants du collège et enseignants de SEGPA

Date de l'action : septembre 2003 et après

ELEMENTS DE CONTEXTE :

➤ Constat lié à l'orientation des élèves

- **2 collèges situés en REP-ZEP** caractérisés par une population très hétéroclite :
 - => une forte proportion d'élèves en difficulté de toutes natures
 - => Élèves scolarisés en SEGPA sur propositions de la CCPE et décision de la CCSD
 - => Élèves relevant d'UPI ou relevant d'établissement scolarisés en classe type
 - => Élèves ayant un profil que nous nommerons « inter SEGPA » c'est à dire ne relevant pas de SEGPA parce qu'ils présentent des potentialités qui ne sont pas optimisées et ont des difficultés à l'entrée en 6e du point de vue des apprentissages en français et en maths (Cf. Résultats aux évaluations 6^e)
 - => quelques élèves qui échappent à la CCPE et n'ont pas été signalés en difficulté parce que les maîtres n'ont pas repéré leurs difficultés à partir des évaluations locales.
 - => Élèves qui ont été suivis sur le plan psychologique quand ils avaient 8/9 ans, connus de l'équipe et de la CCPE, dont le suivi psy a été normalement interrompu en fin de scolarité primaire. Résurgence des troubles à l'entrée dans l'adolescence qui entraînent de nouvelles difficultés scolaires.
- => *La compétence n'est pas opérationnelle au moment attendu.*

➤ Constat lié au milieu

- => Beaucoup d'élèves et de familles sans projet
- => Des familles démunies qui sont dans une misère financière et humaine génératrice d'une grande souffrance chez les parents comme chez les enfants.

➤ Un CONSTAT plus général

- => A l'entrée en 6e, l'élève n'existe d'abord qu'au travers des évaluations 6e et des résultats scolaires de début d'année. La réalité contextuelle de l'enfant n'est pas du tout appréhendée à un moment où l'enfant entre parfois dans l'adolescence avec ce que cela implique.

DECLENCHEUR

- ∩ **Ce que nous disent les professeurs du collège lors des soirées de restitution des résultats d'évaluations**
- ∩ **Personne n'est là à l'entrée au collège pour porter sur l'élève le regard du psychologue scolaire tel qu'il est porté dans le premier degré.**

Personne n'a au collège les missions du psychologue scolaire qui a une connaissance de l'enfant / élève pris dans sa dimension familiale, sociale et scolaire et une connaissance de sa famille.

L'école a su instaurer un lien avec la famille qui est plus difficile au collège pour différentes raisons.

D'où nécessité de créer du lien entre l'école et le collège :

STRATEGIES MISES EN PLACE PAR LES ÉQUIPES CONCERNÉES

- o Une réflexion a été engagée avec les équipes pédagogiques mais également avec les personnels des réseaux, notamment le psychologue scolaire pour assurer un meilleur suivi de ces élèves qui connaissent à l'entrée au collège des difficultés avérées.
- o Au niveau de la circonscription avec les différentes équipes 1^{er} degré
Évaluations CM2 qui permettent d'objectiver les résultats de la cohorte d'élèves de CM2 partant au collège : critères communs pour tous permettant d'avoir des éléments de comparaison sur le secteur
- o Au niveau du secteur de collège avec les équipes pédagogiques 1^{er} et 2nd degrés
Restitution des résultats d'évaluations 6e avec une grande écoute des personnels des réseaux présents
Rencontre des équipes pédagogiques du premier degré et des professeurs pour évoquer chacune des problématiques d'élèves
- o Au niveau du secteur de collège avec les enseignants SEGPA, du collège et des personnels du RASED
Synthèse avec les enseignants de SEGPA sur des cas précis d'élèves à la demande des enseignants de SEGPA
Synthèse avec quelques professeurs principaux de 6^e
- o ***Échanges sur le parcours scolaire des élèves, résultats, comportements, liens avec la famille, suivis extérieurs conseillés***
- o Evocation des questions suivantes :
 - Qu'exiger de ces élèves ? (SEGPA? Les autres?)
 - Que faire par rapport à la famille?*Contacts ponctuels avec les conseillers d'orientation pour des situations problématiques d'élèves*

METHODE :

Ne pas anticiper les questions : rester à l'écoute des questions des élèves
Pour les élèves « inter SEGPA » => Réponse pédagogique spécifique
Si une question se pose, apporter un éclairage

Le psychologue scolaire garde souvent un lien avec la famille par le biais notamment des frères et soeurs. **Il est un REFERENT**

=> peut être le lien avec la famille
=> reste en contact avec le collège si nécessaire : possibilité de rappel pour dossier spécifique et conseils spécifiques

CONCLUSION : Enseignements

=> expliquer qui sont les psychologues/ ce qu'ils font
=> aider à la transition par l'explicitation
=> créer du lien entre l'école et le collège à tous les niveaux

4.7 Comment transformer la difficulté en pôle d'excellence

Collège Paul Eluard de Noyon

<u>TITRE</u>	<u>MATHEMATIQUES : ATP 6ème ET SOUTIEN 5ème</u>
OBJECTIFS	Aider les élèves en mathématiques Motiver les élèves, leur montrer qu'ils peuvent progresser et réussir en mathématiques.
PUBLIC VISE	6ème : tous les élèves 5ème : élèves en difficultés scolaire
PROCEDURE	6ème : les élèves sont répartis en groupe de « besoin » après l'étude des résultats aux tests d'évaluation à l'entrée en 6ème, après concertation des professeurs de mathématiques du niveau et aussi d'après les renseignements fournis par les professeurs des écoles lors d'une réunion au mois de juin. 5ème : les élèves les plus en difficultés sont repérés par les professeurs et il leur est proposé d'avoir de l'aide en mathématique. L'élève est libre de refuser.
MISE en ŒUVRE	6ème : les classes de 6ème , pour l'heure d'Aide au Travail Personnel, ont un alignement dans l'emploi du temps. Si 3 classes ont le même créneau horaire, il y a 4 professeurs de mathématiques et 1 assistant d'éducation disponibles. Les enseignants prennent en charge les élèves les plus en difficultés (l'A.E. s'occupe des élèves n'ayant pas besoin particulièrement d'aide mais le travail est fourni et corrigé par les enseignants). Cette heure permet donc : - Travail en groupe - Pédagogie différenciée 5ème : Les élèves de 5ème pour cette heure proviennent de toutes les classes et ont un enseignant différent. Grâce à la progression commune, le soutien pour les élèves peut être en lien direct avec le programme de la classe. Il est également possible de revenir sur des compétences de bases non acquises, sur des apprentissages fondamentaux et de les consolider. Cette heure permet donc un travail en petits groupes et une pédagogie adaptée aux élèves.
RESULTATS	Résultats aux évaluations, motivation en classe Notes obtenues au devoir commun 5ème. Qualitativement, épanouissement personnel de l'élève, mise en confiance.

<u>TITRE</u>	<u>ECOLE OUVERTE</u>
OBJECTIFS	<ul style="list-style-type: none"> * Permettre aux élèves de ZEP de bénéficier encore plus de l'offre éducative de l'école. * Assurer plus de réussite scolaire et d'insertion sociale par un meilleur suivi * Développer la socialisation, l'autonomie, la créativité, la curiosité par la diversité des activités prévues * Donner une nouvelle dimension aux partenariats existants, placer le collège en situation d'accueillir autrement les élèves et développer son rôle de pôle éducatif * Favoriser la rentrée des futurs 6èmes
PUBLIC VISE	Tout élève du Collège et des CM2 du secteur de recrutement
PROCEDURE	<ul style="list-style-type: none"> * Dispositif national et européen à déclinaison académique * Vote en Conseil d'Administration * Mise en place de partenariats * Informations aux écoles
MISE en ŒUVRE	<p>Réunions d'informations internes et externes</p> <p>Activités :</p> <p style="padding-left: 40px;">Scolaires - * Aide aux devoirs, suivi et soutien scolaire</p> <ul style="list-style-type: none"> * Initiation et suivi linguistique en allemand et anglais * Travail sur le monde professionnel et l'orientation * Devoirs de vacances * Réalisation de recherches et dossiers pendant la période estivale <p style="padding-left: 40px;">Culturelles : * Visite de sites remarquables plus éloignés (le littoral, la capitale)</p> <ul style="list-style-type: none"> * Découverte du patrimoine local * Sorties cinéma <p style="padding-left: 40px;">Sportives : * Jeux collectifs : tennis de table, badminton</p> <ul style="list-style-type: none"> * Initiation au canoë-kayak * Jeux de piste, courses d'orientation * Piscine <p style="padding-left: 40px;">Autres loisirs : * Ateliers artistiques</p>
RESULTATS	<ul style="list-style-type: none"> * Bonne intégration des CM2 en 6ème * Meilleur regard des élèves sur l'école * Contact pérenne avec les familles
EVALUATIONS	<ul style="list-style-type: none"> * Nombre d'inscrits et taux de fidélisation * Evolution quotidienne des élèves concernés

<u>TITRE</u>	<u>DISPOSITIF DE CONSOLIDATION EN 6^{ème}</u>
OBJECTIFS	➤ Aider les élèves en grande difficulté à l'entrée en 6ème.
PUBLIC VISE	Elèves en difficultés scolaire et/ou psychologique montrant des signes d'intérêt pour l'école et le travail scolaire mais ne relevant pas de SEGPA. avec des parents qui suivent leur enfant.
PROCEDURE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Les professeurs des écoles « désignent », lors d'une réunion avec les professeurs volontaires de la classe et avec la C.P.E. chargée des 6ème, les élèves correspondant au profil voulu. ➤ Les professeurs des écoles informent les parents du dispositif qui, s'ils sont d'accord, sont invités à venir au collège pour signer le contrat du dispositif, rencontrer les enseignants... ➤ Au collège : constitution d'une classe à effectif allégé (20 élèves) regroupant élèves du dispositif et élèves (sans problèmes de comportement) n'en relevant pas. ➤ Après l'analyse des résultats aux tests d'évaluation, la sortie d'un élève du dispositif est envisageable (l'intégration d'un élève venant d'une autre classe est également possible).
MISE en ŒUVRE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Travail en groupes (notamment lors des 2 heures d'Aide au Travail Personnel (1 heure en Français et 1 heure en Mathématiques) où les élèves du dispositif sont avec leur professeur pour un travail en fonction des besoins des élèves. ➤ Pédagogie différenciée. ➤ Par un contact régulier avec les familles. ➤ Par un groupe de parole (avec un psychologue qui intervient au collège). ➤ Lien avec le CMPP et les orthophonistes. ➤ Suivi des élèves lors de leur année de 5ème par la C.P.E et les professeurs de l'équipe.
RESULTATS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Résultats, motivation en classe de 5ème ➤ Redoublement ➤ Réussite au brevet /Orientation en fin de 3^{ème} ➤ Qualitativement, épanouissement personnel de l'élève, mise en confiance, satisfaction des parents.
EVALUATIONS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bilans du groupe de pilotage ➤ Bilan du conseil de classe (travail et comportement) ➤ Réduction du nombre de sanctions et de punitions (relevé du carnet de correspondance)

4.8 Liaison école/collège harmonisation des pratiques de remédiation en lecture

Académie : Amiens	Bassin d'éducation : Oise centrale		
Établissement :	Collège Bon Secours Rue St Christophe 60309 SENLIS CEDEX	tél. : 03 44 63 68 80	fax : 03 44 63 68 68
ZEP/REP : non	Zone sensible : non	Zone violence :	non
Niveaux concernés :	CM2 & 6 ^o , 5 ^o		
Disciplines concernées :	Français		
Personnels impliqués :	Professeurs des écoles, professeurs de Lettres		
Date de l'action :	Action annuelle		

Constat : Partant des difficultés de lecture constatées chaque année à l'entrée en 6^o et de la possibilité d'exploiter en amont une version adaptée du logiciel de remédiation utilisé au collège, l'action repose sur une prise en charge partagée à l'école et au collège de ces difficultés avec pour avantages un traitement précoce et une continuité dans les méthodes. L'hypothèse d'une plus grande efficacité dans la résolution des difficultés de lecture des élèves sous-tend cette démarche à l'échelle de la circonscription et du collège.

Présentation de l'action : Agir sur les compétences de lecture défaillantes en harmonisant le travail de remédiation. Utilisation de trois logiciels de lecture de même type : Lirebel + école (CM2), Lirebel + 6^{ème}, Lirebel + 5^{ème}. Progression identique en trois étapes :

- 1 / Travail sur fiche d'initiation (phase collective de familiarisation au logiciel)
- 2 / Travail sur fiche de consolidation (phase semi individualisée)
- 3 / Travail sur fiche d'approfondissement (phase totalement individualisée)

Agir sur les compétences défaillantes avec la mise en place de PPAP intégrés dans les séquences.

Description de l'action :

1) Repérage des élèves en difficulté

Deux outils sont utilisés

- L'évaluation nationale.

Analyse et regroupement des items qui évaluent les compétences de lecture.

- Test d'efficacité lecture.

Permet de mesurer l'efficacité lecture des élèves. (Calcul vitesse / compréhension)

2) Prise en compte de l'amont et dispositif CM2

- Mise en place d'une remédiation type PPAP sur les compétences de lecture défaillantes observées dans l'évaluation nationale (liaison CM2 / 6^{ème})

- Mise en place d'une remédiation sur logiciels (Lirebel +- Ecole) de lecture qui permettent de travailler sur treize compétences de base.

3) Prise en charge des élèves en grande difficulté lecture en 6^{ème}

- Constitution des groupes de remédiation à partir de trois indicateurs
 1. les documents transmis par les enseignants de CM2 (fiche bilan)
 2. L'analyse de l'évaluation nationale et le repérage des compétences de lecture défailtantes.
 3. Le test d'efficacité lecture de rentrée

- Travail sur le logiciel qui prolonge celui utilisé en CM2 (Lirebel + - 6^{ème})

4) Prise en charge des élèves en 5^{ème}

- Constitution des groupes et travail sur logiciel (Lirebel + - 5^{ème})

Analyse de l'action : Nous obtenons de très bons résultats. Plus du tiers des élèves pris en charge récupèrent complètement leur efficacité en lecture et les autres progressent de manière très significative. Cela prouve d'une part que l'on peut redonner aux élèves ayant des difficultés en lecture une efficacité suffisante pour leur permettre de travailler dans de bonnes conditions dans toutes les matières et d'autre part que « l'apprentissage » de la lecture peut être poursuivi au cycle 3 et au collège.

Pour les rares échecs que nous avons enregistrés, les difficultés de lecture ne pouvaient être travaillées à partir du logiciel Lirebel. (j'ai eu la chance de pouvoir tester avec cinq élèves un autre logiciel qui s'est révélé beaucoup plus performant ...)

La mise en place d'un tel dispositif doit se faire progressivement et impliquer tous les collègues de l'établissement au niveau du projet qui met une priorité sur la lecture. Cela doit permettre de dégager les moyens horaires ...

Une formation sur l'analyse de l'évaluation et des compétences de lecture en particulier est nécessaire. De même qu'une formation sur les différents logiciels. La liaison CM2 /6^{ème} ne doit plus se cantonner à de simples réflexions sur l'incapacité de nos élèves à aborder les textes mais elle doit aborder sans crainte le partage des pratiques pédagogiques.

Éléments d'évaluation : Une mesure régulière est faite de l'action sous la forme d'un test d'efficacité lecture.

Un test d'entrée / deux tests intermédiaires / et un test final pour chacun des niveaux concernés. (tests de difficulté croissante)

Chaque élève possède sa fiche de travail sur le logiciel sur laquelle les résultats sont notés.

Chaque élève possède dans son cahier le PPAP le concernant.

Un bilan général est dressé au terme de chaque année scolaire.

Éléments transférables : On peut mettre en place le système à partir d'une analyse de la situation.

Pratiquer un test d'efficacité lecture.

Extraire les compétences de lecture de l'évaluation nationale.

Les groupes de besoin étant constitués, le travail sur le collège ou le CM2 peut commencer.

Personne contact : Daniel Boyer, professeur de Lettres, daniel.boyer@ac-amiens.fr

Plus d'infos sur l'action : www.ac-amiens.fr/etablisements/0600050D/

Lien WEB : [PASI](#)

4.9 Lecture et écriture : l'aide aux élèves en difficulté en 6^o

Académie : Amiens	Bassin d'éducation : Oise Centre
Établissement : Collège Louise Michel Rue Madeleine Blin BP 13 60131 SAINT-JUST-EN-CHAUSSEE	tél : 03.44.77.64.40 fax : 03.44.78.47.44

ZEP/REP : non non	Zone sensible : non	Zone violence :
Animateur : Jacques DERÔME, Principal		
Niveaux concernés : 6E		
Disciplines concernées : Français		
Personnels impliqués : COP, Enseignante SEGPA, professeurs de Lettres		
Date de l'action : 3 ^{ème} année		

CONSTAT : Le projet 2003/2006 du collège Louise MICHEL de Saint Just en Chaussée a fixé comme objectif principal la réussite de chaque élève avec deux axes de mise en œuvre : des parcours diversifiés couplés à des aides individuelles.

Plusieurs dispositifs se sont mis en place : « structure d'accueil en urgence », soutien scolaire, « espace relais », bilans et suivis individuels menés par les personnes sous le statut de Contrat Aidé, études surveillées le midi et en fin de journée menées par les personnes de la Vie Scolaire et écritures de PPAP : une équipe de professeurs (PLC et professeurs des Ecoles) travaille depuis 3 ans sur ce dernier point.

PRESENTATION DE L'ACTION : nous avons décidé de porter notre réflexion sur la mise en place d'un projet destiné aux élèves de 6^{ème}. Le but est de cerner les élèves en grande difficulté en lecture et écriture afin d'y remédier et de les rendre ainsi plus à l'aise, autonomes et confiants.

Notre pratique s'articule autour de 3 axes : le ludique, l'évaluation différenciée, l'aide méthodologique.

Le projet s'inscrit désormais dans le cadre des PPRE.

DESCRIPTION DE L'ACTION :

A) Le repérage des élèves en difficulté

Il se fait à partir :

- d'un bilan en juin avec les enseignants de 3^{ème} année de cycle III et les professeurs du collège volontaires.
 - des résultats aux évaluations nationales de 6^{ème}
 - d'une réunion à l'instigation de la conseillère pédagogique du 1^{er} degré avec les professeurs principaux, les professeurs de français, les professeurs désirant s'investir dans le soutien scolaire et les professeurs des écoles de 3^{ème} année de cycle III..
- L'objectif principal de cette réunion est l'écriture ou la poursuite des PPRE, suite aux évaluations 6^{ème}.
- Nous nous répartissons par binôme ou trinôme: enseignant du 1^{er} degré et enseignant du 2nd degré de l'élève.
- des observations des professeurs

B) le PPRE : une trace officielle

A la suite de ce repérage, se mettent en place les Projets Personnalisés de Réussite Educative. C'est un outil pour les professeurs et l'élève qui permet de faire une liaison tout au long de son cursus au collège.

Ce contrat, signé par l'élève, la famille et le collège est constitué de :

- une fiche de renseignements (adresse, parcours scolaire...)
- les résultats aux évaluations nationales
- les centres d'intérêts de l'élève
- la scolarité de l'élève vue par lui-même
- la fiche de liaison CM2/6^{ème}
- la scolarité de l'élève vue par l'enseignant de 3^{ème} année de cycle III
- les prises en charge extra-scolaires
- le programme en lui-même : les objectifs, les moyens mis en oeuvre, les échéances, le suivi de l'élève.

C) Le cahier : prise de conscience de l'élève

Il est construit par l'élève afin qu'il comprenne la finalité de l'accompagnement pour s'engager avec confiance dans le travail qui lui est demandé.

Fonctionnement du cahier: modèle type :

Page 1 : page de présentation faite par l'élève, Page 2 : double du contrat, Page 3 ; moyens mis en oeuvre (pour aider à la réussite) : ex : aller en soutien, travailler à la maison...

Pages suivantes: travaux effectués en soutien

Sur l'envers du cahier, constitution d'un tableau sur une double page :

Ce qui est urgent	Ce qui est fait en soutien pour y remédier	Message	Vu par
ex: graphie	ex:concours de soin	ex:destiné aux professeurs:«Veillez à ce que l'élève soigne son écriture»	ex:signent tous les professeurs qui ont vu ce message.

C'est la partie que chacun peut remplir: élève, professeurs, parents. On y cible la difficulté de l'élève (ce qu'il est urgent de travailler) et les progrès constatés (message).

Faire signer le cahier régulièrement officialise pour l'élève sa venue au soutien.

D) Les ateliers

Pour aider au mieux les élèves, des ateliers ont été mis en place. Celle-ci a été facilitée par la réunion dont l'objectif principal était l'écriture des PPRE. Une fois les PPRE écrits, les élèves nécessitant d'un soutien sont répartis par groupe de besoin :

Pour la 1^{ère} période par exemple: atelier 1 : graphisme, atelier 2 : compréhension, atelier 3 : les bases du cycle III

LES REUSSITES

A) Le cahier

Le cahier est certainement l'outil qui fonctionne le mieux. Les élèves l'investissent, le professeur de soutien aussi. Pour les professeurs de l'élève et les parents, cela reste du cas par cas... Mais en général, nous sommes assez satisfaits du résultat, il est un réel outil d'accompagnement scolaire. Les élèves comprennent alors que chaque professeur peut tenir compte de sa ou ses difficultés et de ses progrès.

B) Les ateliers

L'atelier 1 est celui dont on peut le mieux percevoir les effets puisque les résultats sont immédiats. Pour l'autre le résultat est plus mitigé vu le nombre de problèmes à régler.

LES DIFFICULTES

Au niveau des ateliers

1. l'évaluation : Il faudrait centrer les ateliers sur des points précis pour mieux percevoir les résultats:

- graphie
- lecture
- compréhension de textes

Une colonne évaluations intermédiaires apparaît dans le PPRE, cela nous permettra d'indiquer les résultats de l'évaluation des compétences à travailler. Néanmoins il faudra aussi évaluer ces compétences en terme de réinvestissement dans les cours.

2. le nombre d'élèves : Il y avait beaucoup trop d'élèves dans l'atelier 3 en particulier (les bases du cycle III).

Nous ne voulons pas plus de 10 élèves par groupe. Nous manquons d'enseignants volontaires. Nous avons donc été obligés de refaire une sélection. Les élèves les moins en difficultés ont alors été pris en charge par la vie scolaire qui organise une aide aux devoirs.

3. Le soutien n'est pas toujours suivi régulièrement :

- problème d'emploi du temps (les professeurs volontaires doivent être libérés au moins une fois par semaine sur une barrette)
- absence du professeur de soutien : les élèves oublient alors assez vite de revenir aux séances. Le professeur principal doit être très vigilant.
- oubli du cahier
- début du soutien : il est impératif de le commencer dès la rentrée des vacances de la Toussaint, suite aux évaluations 6^{ème} (pour plus de compréhension de la part des élèves et de leur famille)
- le suivi en 5^o n'est pas fait par manque de professeur. En effet, les professeurs à l'origine de ce projet ne s'occupent que des 6^{ème}.

Au niveau du PPRE

Nous espérons que notre dossier d'accompagnement deviendra une réussite en 2006-2007, en se transformant en PPRE, en un plan coordonné d'actions qui après un diagnostic de la situation scolaire et périscolaire de l'élève, en précise les objectifs, les modalités, les échéances et les modes d'évaluation. Néanmoins, il n'est pas toujours facile de faire le point avec le professeur principal ou le professeur de français de l'élève concerné. Nous manquons de temps de concertation.

De plus, le dossier était relativement assez lourd à remplir. Il a été simplifié afin d'alléger le professeur coordinateur.

ELEMENTS TRANSFERABLES :

1) il serait possible d'appliquer cela en mathématiques mais ce n'est pas fait au collège car ils fonctionnent en groupe de besoin.

2) en travaillant dans le cadre du PPRE et donc par compétences attendues, toutes les matières peuvent être prises en compte et surtout sur d'autres niveaux que la 6^{ème}, à condition qu'il y ait un nombre de professeurs volontaires suffisants ainsi, une ou des compétences feront l'objet d'un atelier de remédiation à échéance variable.

Personne contact : Principal du collège, ce.0601445v@ac-amiens.fr

Plus d'infos sur l'action : www.ac-amiens.fr/etablissements/0601445V/

Lien WEB : PASI

4.10 Comment travailler en systémie la prise en charge des élèves en difficulté : un exemple dans un collège

Académie : Amiens	Bassin d'éducation : Aisne Sud		
Établissement :	Collège GERARD Philippe 3, espace J.Guerland 02331 SOISSONS CEDEX	tél : 03 23 75 68 68	fax : 03 23 75 68 69
ZEP/REP : oui	Zone sensible : non	Zone violence :	non
Animateur :	Jean-Pierre PAUL, Principal		
Personne contact :	Principal du collège		
Niveaux concernés :	tous		
Disciplines concernées :	toutes		
Personnels impliqués :	ensemble de la communauté éducative		
Date de l'action : en lien avec le projet d'établissement			

Constat : Il est fondé sur le diagnostic suivant :

- 1) Des indicateurs significatifs : taux de CSP défavorisés important (87%), forte présence d'élèves non francophones (plus de 100 élèves sur 613), taux de retard scolaire de plus de 2 ans (16,9%), résultats aux évaluations nationales inférieurs à la moyenne axonnaise, résultats au DNB faibles (61,3%), taux de fréquentation à l'infirmerie important (30 à 50 passages par matinée)
- 2) Des difficultés sociales (familles monoparentales, flux d'immigration) et économiques (quartier classé zone urbaine sensible, taux de chômage élevé, taux de boursiers important)

Présentation de l'action : Les hypothèses d'action se déclinent suivant 3 axes :

- 1) le travail en partenariat avec les professeurs des écoles, avec l'équipe infirmière et sociale, avec les partenaires spécialisés (médiateur, centres sociaux), avec les parents d'élèves
- 2) le projet d'établissement soutenu par l'équipe de direction tient compte des spécificités du collège et axe sa politique sur l'accueil (6^{ème}, nouveaux arrivants), sur l'enseignement et la diversification des enseignements, sur la concertation, sur l'aide à apporter aux élèves dans le travail mais aussi sur le plan social et médical.
- 3) l'organisation et la composition des classes de 6^{ème} : les classes sont constituées en tenant compte des informations des professeurs des écoles, les effectifs sont allégés de façon à pouvoir mieux suivre les élèves, les emplois du temps des classes sont alignés par binôme.

Description de l'action :

1) Repérage des élèves en difficulté :

- a) *les tests d'évaluation 6^{ème} (J'ADE)* sont complétés par des tests complémentaires (création d'un test en anglais, compléments en mathématiques)
- b) *l'équipe pédagogique*, son rôle est essentiel, coordonnée par le professeur principal chargé de faire la synthèse et de proposer des solutions de remédiation.
- c) *le dispositif de prévention des abandons* né de l'initiative d'une COP et de la volonté d'une équipe de professeurs, des CPE, de l'infirmière, de l'assistante sociale.

Il a été mis au point un questionnaire d'auto-évaluation à l'adaptation scolaire (ADAC6) qui est proposé à tous les élèves de 6^{ème}, il permet d'évaluer et de dépister certaines difficultés liées soit à un manque de motivation, soit d'efficacité scolaire.

2) Les dispositifs utilisés pour la remédiation :

a) *les groupes de besoin* : les élèves sont répartis dans toutes les matières exception faite des arts plastiques et de l'éducation musicale en groupes de besoin. Ceux-ci prennent en compte les élèves de deux classes et les répartissent en fonction de leurs difficultés au regard d'objectifs précis. Ces groupes peuvent fonctionner d'une heure par semaine jusqu'à la totalité de l'horaire de la matière (ex : maths). Ils sont évolutifs, répondent à des besoins précis, nécessitent un bon diagnostic, une forte collaboration entre enseignants dont une progression et des évaluations communes.

b) *le dispositif de prévention des abandons* n'est pas seulement un organe de repérage, il examine le cas de chaque élève repéré et propose des solutions adaptées, celles-ci peuvent aller de la fiche de suivi au passage en atelier relais

c) *l'atelier relais* : il peut prendre en charge 4 à 6 élèves repérés pour des problèmes bien spécifiques tant comportementaux que scolaires. Avec l'accord des parents et de l'élève, des objectifs sont mis en place. Un bilan hebdomadaire est établi et un suivi après réintégration dans la classe est effectué.

d) *le tutorat* : deux formes sont employées, le tutorat élève et le tutorat adulte avec suivi et debriefing hebdomadaire

e) *le permis à points* attribué à l'élève avec un nombre de points qui fluctue en fonction de l'évolution de sa conduite et de ses résultats.

f) *l'aide aux devoirs* : cette structure regroupe des élèves ciblés pour leur manque de travail ; des professeurs volontaires encadrent les élèves chaque soir pendant une heure après les cours.

g) *les réflexions pour la mise en place des PPRE* : un professeur TZR de SVT est personne ressource, six élèves ciblés aux évaluations nationales (résultats inférieurs à 30% de réussite) sont ainsi pris en charge.

Analyse de l'action : réussites/obstacles, points forts/points faibles, questions en suspens

Tous les dispositifs de remédiation s'appuient sur le travail en équipe, l'individualisation dans l'accompagnement de l'élève.

Travailler en équipe implique travaux en commun et temps de concertation.

L'affirmation du projet d'établissement comme élément fédérateur des actions entreprises et l'engagement de l'équipe de direction aux côtés des équipes pédagogiques et éducatives.

Éléments d'évaluation : objectifs atteints/non atteints, objectifs non visés atteints, effets constatés

- Résultats scolaires et comportement six mois et un an après l'atelier-relais.
- Notes et leurs évolutions pour les devoirs maison faits par ceux qui vont à l'aide aux devoirs.

Éléments transférables : - Résultats intrinsèques des PPRE, effets des PPRE

- + Les outils PPRE au service de l'A.D.T.
- + La dynamique de l'individualisation.
- + l'évaluation par objectifs.

Personne contact : ce.0021492l@ac-amiens.fr

Plus d'infos sur l'action : www.ac-amiens.fr/etablissements/0021492L/

Lien WEB : [PASI](#)

4.11 SOS brevet

Académie : Amiens		Bassin d'éducation : Oise orientale
Établissement :	Collège Paul Eluard 13 avenue de la Libération 60400 NOYON	tél : 03.44.44.06.17 fax :
ZEP/REP : oui non	Zone sensible : non	Zone violence :
Animateur :	Adrien Lefèvre, professeur de Mathématiques	
Personne contact :	adrien.lefevre@ac-amiens.fr	
Niveaux concernés :	3 ^{ème}	
Disciplines concernées :	Mathématiques, Français, Histoire - Géographie, EPS	
Personnels impliqués :	un enseignant volontaire par discipline	
Date de l'action :	Une semaine au mois de Juin avant le DNB.	

Constat : Partant du constat que certains élèves, classés « moyens », n'obtenaient pas le brevet, nous avons décidé de leur apporter une aide au niveau de leur programme de révision en ciblant les principales lacunes, en travaillant la méthodologie de révision, en les rendant autonomes...

Présentation de l'action : Le professeur coordonnateur de l'action consulte les équipes éducatives des classes de 3^{ème} à la fin du 1^{er} trimestre et leur demande de cibler des élèves correspondant aux critères fixés (résultats très moyens, motivation, manque de confiance en soi, régularité dans le travail et l'apprentissage des leçons ...public visé).
La liste établie, il donne un courrier aux élèves concernés indiquant le but du projet et son fonctionnement.
Les élèves s'inscrivent s'ils sont intéressés (le nombre de place est fixé à 30 maximum).
Les élèves s'engagent à venir au collège jusqu'au départ.

Description de l'action : Les élèves et les 4 enseignants concernés (mathématiques, français, histoire - géographie et EPS) partent du lundi au vendredi hors du collège (centre disposant d'un hébergement, d'une restauration et pouvant fournir des salles de travail) la semaine précédant les épreuves du brevet des collèges.
L'organisation d'une journée est à peu près identique pour les jours de la semaine : ateliers de révision le matin en petits groupes (3 x 1h15), activités sportives l'après-midi (13h30 – 16h30) puis pause, révisions à nouveau juste avant le dîner, puis encore 1h15 après le repas (avec des devoirs à faire) puis quartier libre.
La première activité sportive (le lundi matin) est un parcours sportif dans les arbres pour créer la cohésion du groupe et montrer que, malgré les difficultés de l'activité, on peut y arriver et les vaincre en faisant des efforts.
Les 4 enseignants participent à toutes les activités sportives, afin de créer un esprit de groupe.
La dernière activité (celle du vendredi) est une activité basée sur la relaxation.
Les révisions se recentrent sur les apprentissages fondamentaux et permettent aux élèves de se réapproprier certaines bases.
Lors des aides individualisées, les élèves peuvent travailler sur tous les domaines et poser des questions, la proximité des enseignants permet à certains élèves « timides » de mieux communiquer.

Analyse de l'action : Taux de réussite au brevet, comparaison des notes obtenues à celles du brevet blanc
Qualitativement, épanouissement personnel de l'élève, mise en confiance, taux de satisfaction des parents.

Questions en suspens : - proposer cette semaine plus tôt dans l'année ? À la fin du second trimestre ?

- l'adhésion des collègues concernées par le DNB restant fragile, comment leur montrer que l'action est positive et qu'on n'empiète pas sur leur domaine ?

- sélectionner les élèves plus tard dans l'année ?

- prévoir une rotation des professeurs qui participent à l'action afin qu'il n'y ait pas qu'un seul professeur volontaire par discipline.

Éléments d'évaluation : objectifs atteints : le taux de réussite au DNB des élèves

effets constatés : les élèves sont motivés pour participer à l'action, mais certains considèrent cette semaine comme une possibilité de « miracle ».

Éléments transférables : Cette action est transférable dans tout type d'établissement, la forme de cette semaine de révision peut bien entendu être différente.

Personne contact : adrien.lefevre@ac-amiens.fr

Plus d'infos sur l'action :

Lien WEB :

5. Quelques éclairages pour les actions mises en œuvre

5.1 - Le PPRE, « une chance si... »

(contribution de Jean-Michel Zakhartchouk, qui a notamment coordonné le dossier des Cahiers pédagogiques sur le « socle commun » n°439)

Le PPRE peut permettre un réel accompagnement des élèves en difficulté, mais des écueils sont à éviter. C'est peut-être en étant conscients de ces « risques » qu'on peut avancer vers des PPRE efficaces.

1. Un mauvais ciblage :

Il paraît important de bien choisir la cible : qui doit bénéficier d'un PPRE ? Même s'il ne faut pas être prisonnier des chiffres de l'évaluation sixième, on peut dire par exemple qu'un élève qui a plus de 50% de réussite en français et maths n'est pas concerné par le PPRE, même si cela ne l'empêche pas d'avoir des difficultés. La barre ne peut être fixée de manière stricte, mais doit se situer en-dessous de 40%.

En revanche, le PPRE ne peut concerner que la frange extrême d'élèves qui par exemple ne sont pas capables de répondre à des questions basiques sur un texte simple (qui sont en moyenne nationale de l'ordre de 5% hors élèves de SEGPA) d'où l'importance de repérer des items-clés.

Le PPRE s'adresse en gros à une frange de 15% d'élèves ne maîtrisant pas les compétences de base en lecture notamment ce qui ne signifie pas que dans un établissement il y ait 15% de ces élèves. Dans certains, situés dans une zone très défavorisée, plus du tiers des élèves sont concernés. Dans d'autres, seuls quelques élèves au total devraient bénéficier de PPRE....

2. Le PPRE comme « solution miracle »

Il s'agit de mesurer des progrès réels des élèves concernés. Ne pas fixer des objectifs démesurés qui ne seraient pas atteints. Il s'agit d'engager l'élève dans la voie de la réussite, de le lancer vers des progrès. Il est moins gênant de ne pas avoir atteint le niveau du « socle commun » si on est sur une voie de réussite, si on commence à maîtriser des compétences solides qui permettront ultérieurement de ne pas « régresser » (comme c'est le cas de beaucoup d'élèves sortant de l'école et devenant de vrais illettrés quelques années plus tard). La logique du socle commun, si elle préside davantage la scolarité obligatoire dans les prochaines années, mettra du temps à produire ses effets. Les élèves qui arriveront en sixième dans les deux ou trois prochaines années n'ont pas forcément bénéficié de ce traitement personnalisé qui s'avère indispensable pour certains.

Le PPRE n'est pas un rattrapage, mais un moyen pour les élèves en grande difficulté de trouver des issues, de retrouver à la fois du sens aux activités scolaires et de l'estime de soi. Ce n'est qu'à partir de là qu'ils pourront combler certaines lacunes et avancer...

3. Le PPRE comme assistantat

S'il est bon d'aider l'élève en difficulté, il est important de le « mobiliser », de l'amener à parler de ses difficultés comme de ses réussites, même minimes, de pratiquer avec lui des activités réflexives. Ce n'est pas un hasard si une importante association de maîtres E (remédiation pédagogique), ayant en charge donc des élèves en grande difficulté, a mis à l'ordre du jour de son congrès en 2005 « la métacognition » : c'est bien que la réflexion sur ce qu'on apprend, l'implication réflexive concerne y compris les élèves les plus éloignés a

priori de ce genre d'activités. S'il s'agit d'aider, il faut aussi que l'élève puisse participer à cette aide, en sachant parler de ses besoins ; sans oublier qu'un objectif central est « d'aider à se passer d'aide » !

4. Le PPRE comme stigmatisation

Le PPRE implique un dialogue avec les familles ; il ne s'agit nullement de stigmatiser celles-ci, mais de travailler avec elles, d'éviter d'en faire les « responsables » mais plutôt de les responsabiliser. Il convient de changer de regard sur elles, en évitant tout autant le paternalisme, l'absence de compréhension des problèmes concrets réels qu'elles affrontent, tout comme un certain « misérabilisme ».

5. Le PPRE qui dispenserait d'un travail dans la classe

Le PPRE ne peut se concevoir sans « pédagogie différenciée », car ce qui va compter, c'est la prise en compte des élèves concernés dans la classe. Comment les intégrer tout en tenant compte de leurs difficultés ? Peut-être est-ce justement leur prise en compte qui va obliger de faire évoluer sa pédagogie, en la centrant plus sur ce qui est appris réellement que sur ce qui est enseigné plus ou moins formellement. Le PPRE ne peut être qu'un élément dans un dispositif global de lutte pour la réussite de tous.

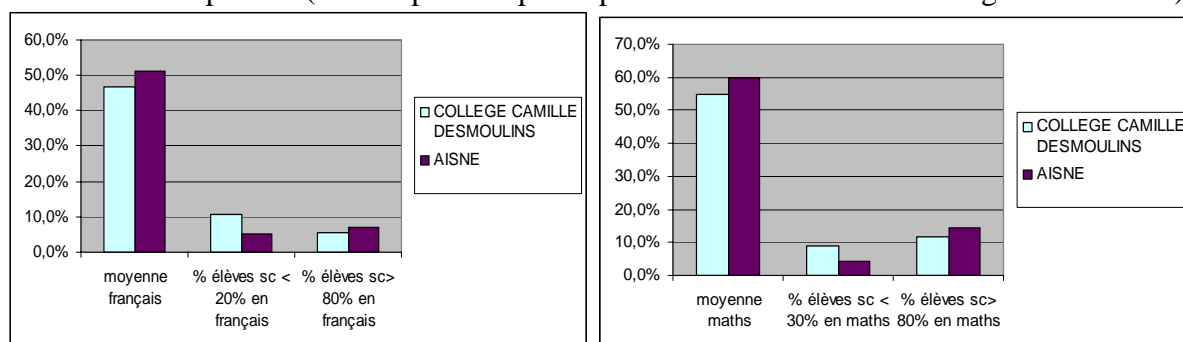
5.2 - L'analyse systémique dans un collège « une chance si... »

Analyse de l'action : réussites/obstacles, points forts/points faibles, questions en suspens

Les déterminants de la réussite Pour les élèves en grande difficulté

La réduction constatée de l'écart des scores aux évaluations nationales semble être une conséquence de la liaison école-collège qui s'avère intense, maîtrisée, bien centrée sur les apprentissages fondamentaux. et utilisant la mobilisation consentie des enseignants.

Toutefois comme le montrent les graphiques suivants, si elle permet aux élèves moyens de faire réduire cet écart, le nombre d'élèves en grande difficulté en français ou en mathématiques reste relativement important (il n'est pas compensé par des élèves en situation de grande réussite).



Les résultats annoncés en fin de parcours collégien (orientation, brevet des collèges) sont à moduler en tenant compte du fait que suite à la 4^{ème} à projet, un effectif assez important quitte le collège pour la 3^{ème} professionnelle ou 3^{ème} DP6h (orientation positive pour ces élèves qui ne sont toutefois plus pris en compte dans les statistiques du collège).

La stabilité et l'implication d'une partie de l'équipe éducative, l'imprégnation du contexte local, la proximité du lycée professionnel semblent favoriser ces orientations « positives » en cours de scolarité de collège.

Le suivi de ces élèves (sur Guise et en général sur l'Aisne) apparaît comme une nécessité....

La mobilisation consentie d'un nombre certain d'enseignants sur des projets pédagogiques pendant le temps scolaire ou hors temps scolaire (FSE actif), une vie scolaire efficace (CPE locale), semblent favoriser le suivi individuel et semblent permettre aux élèves « moyens » de se maintenir disponibles aux apprentissages. **Cela doit favoriser l'efficacité de la nécessaire centration sur les élèves en grande difficulté.**

5.3 - Les ruptures comme une chance si...

Créés en 1998 (circulaire 98-120), les dispositifs relais accueillent depuis cette date des élèves de collège en rejet de l'institution scolaire qui présentent une ou plusieurs des caractéristiques suivantes :

- Grandes difficultés scolaires, sociales ou comportementales.
- Absentéisme récurrent.
- Suivi éducatif par le biais d'une mesure éducative, administrative ou judiciaire.

Visant tout à la fois la resocialisation et la re-scolarisation en vue d'une réinsertion effective et la plus rapide possible dans une classe ordinaire, le dispositif relais veut faire de la **RUPTURE**, une chance si...

- ✓ La procédure d'admission est respectée...

Décomposée en 4 étapes essentielles, l'admission permet au collège d'origine de l'élève de construire avec l'équipe du dispositif relais, l'élève et sa famille, un dossier étudié en commission.

- ✓ L'encadrement pluridisciplinaire est effectif...

Les intervenants « éducation nationale » sont pluriels : professeur coordonnateur du premier degré, professeurs de collège, aides-éducateurs et travaillent en équipe avec un éducateur de la Protection Judiciaire de la Jeunesse en classe-relais, éducateur associatif en atelier-relais.

Ces regards, ces actions croisés sont garants d'une prise en compte de l'élève dans son intégralité.

- ✓ La concertation est favorisée...

Si l'admission est concertée avec la famille, durant le passage en espace-relais, le contact n'est pas rompu avec le milieu scolaire d'origine.

- ✓ Le projet est décliné sous toutes ses formes :
 - Pédagogique tout d'abord, les contenus d'apprentissage sont construits de manière cohérente, en réponse aux besoins spécifiques de l'élève, sur une courte durée (quelques semaines, tout au plus).
 - Personnel, ensuite ; l'élève doit retrouver ses repères avec l'aide des adultes, sortir du rôle souvent provocateur et en rejet de l'école dans lequel il s'est enfermé afin de s'autoriser à nouveau à construire un avenir dans l'école.
 - Professionnel, enfin, les ateliers relais notamment, valorisent la construction d'un projet professionnel à plus long terme.

En conclusion, tout en restant fermement ancré dans une perspective de re-scolarisation, le séjour dans un dispositif relais doit privilégier la notion de rupture tant du point de vue pédagogique que temporelle et même spatiale.

Ainsi, l'ouverture prochaine de nouveaux dispositifs doit elle s'accompagner de projets ambitieux, résolument innovants.

Textes de référence :

Circulaire n°99-147 du 4 octobre 1999, Note d'orientation du 8 juin 2000

Circulaire n°2000-141 du 4 septembre 2000, Circulaire n°2003-085 du 16 mai 2003,

Convention cadre du 14 avril 2006,

5.4 - L'écoute de la parole de l'élève « une chance si... »

« Je pense, donc je suis » disait Descartes. L'être humain est aussi un être parlant. C'est avec la parole qu'il s'exprime, communique ou échange avec autrui. C'est en parlant qu'il évolue et accède à une certaine maturité.

Pour Françoise DOLTO « Tout est langage ». Chacun d'entre nous a l'utopie de pouvoir être entendu et compris par l'autre inconditionnellement. Pour se faire entendre, l'élève ou l'adolescent va se dire avec des mots (insultes, surnoms, tags...) ou des maux parfois (agressions physiques, dégradations, drogue...)

Qu'est-ce que parler ?

C'est différent de bavarder, discuter, crier, hurler.

- C'est articuler des sons avec lesquels l'individu s'exprime (cela suppose qu'il y a d'autres moyens de s'exprimer, par les gestes, le corps)
- C'est mettre en mots ce que l'on ressent, ce que l'on croit. Tout particulièrement les sentiments, les émotions que dans notre société nous tenons cachés : « Que vont dire les gens ? », « Pour quoi faire, à quoi bon ? », « Tout le monde s'en fiche » etc...
- C'est aussi mettre en mots ce que l'on souhaite, désire, veut. Ce que l'on s'engage à faire, fait ou décide.

En fait, la parole révèle la personne dans son ensemble. Parler c'est donner corps à notre intériorité subjective en vue de la reconnaître nous-même et si besoin est, de la faire reconnaître par autrui.

Parler c'est s'adresser à quelqu'un, à un autre.

Qu'est-ce qu'écouter ?

- Ecouter c'est permettre à l'autre de s'exprimer en associant librement, en enchaînant les mots, les idées.
- Savoir se taire lui permet de prendre la place qu'il souhaite.
 - Faire écho à sa parole, montre que celui qui l'écoute entrevoit, perçoit les préoccupations de celui qui parle. Un écho est une interrogation tout en gardant la bonne distance par rapport à l'autre et aussi par rapport à soi-même.

Certaines attitudes favorisent la parole, d'autres la coupent ou favorisent la dépendance de celui qui parle.

• Ecouter c'est accepter de ne pas tout comprendre, être capable de suspendre son jugement, ses valeurs, ses idéaux pour se demander :

- Que me dit-il ?
- A qui le dit-il ?
- Pourquoi me dit-il ça à moi ?
- Pour qui me prend-il quand il me dit ça ?

- Ecouter c'est permettre à celui qui parle d'entendre ce qu'il dit, même si c'est difficile à accepter et même si ça remet en question.

L'écoute suppose donc un travail sur soi en tant qu'écouter, pour devenir partenaire du sujet, afin qu'il puisse (selon la vision anthropologique de Teilhard de Chardin) élaborer sa propre vérité et devenir conscient de ce qu'il a à faire pour devenir humain, là où était un amalgame de pulsions.

6. Les moyens pour l'accompagnement des équipes « vous n'êtes pas seul... »

Les élèves en difficulté nous mettent en difficulté : difficulté d'être adulte, difficulté d'être enseignant, difficulté d'anticiper, de comprendre, des réalités que nous n'envisagions pas. Des équipes locales prouvent le dynamisme et les capacités de réflexion, d'adaptation, en réponse aux problèmes spécifiques à chaque établissement.

Toutefois entre l'appel permanent aux équipes pour la pertinence des solutions locales et les réponses générales toutes faites, il y a place pour un accompagnement institutionnalisé qui renoue les liens et dépasse les difficultés du travail quotidien. L'accompagnement affirme que tout n'est pas faisable mais qu'il y a toujours quelque chose à faire. Pour cela, il faut accepter d'entreprendre un travail dans la durée, sortir de l'événementiel douloureux pour faire face, construire une réassurance qui permette à chacun de re-partir.

Il ne faudrait pourtant pas réduire l'accompagnement à ses seules vertus thérapeutiques. Accompagner c'est aussi alimenter les équipes en informations, ouvrir vers des perspectives et des partenaires nouveaux, diffuser des innovations, avancer des propositions de travail, mettre en synergie et obtenir des résultats.

Pour permettre cela, des dispositifs, des ressources nombreuses existent et doivent être connus et reconnus. A charge alors pour chaque établissement concerné, chaque équipe en jeu, et tous les enseignants en cause de prendre la mesure de l'importance du volet formation dans le projet d'établissement, de l'usage du droit à l'innovation et de toutes les formes d'accompagnement disponibles.

La cohérence et la vigilance par rapport à ces objectifs est assurée par les corps d'inspection.

Les différentes formes d'accompagnement dans l'académie...

6.1 - Le Centre Académique de Ressources pour l'Égalité des Chances (C.A.R.E.C.)

Le C.A.R.E.C. est un lieu de ressources pour tous les services et les groupes réflexion/action qui sont engagés pour améliorer la réussite scolaire.

Il met en synergie le C.A.R.E.P., le C.A.S.N.A.V., le P.A.S.I., ainsi que la mission de la maîtrise des langages et la mission P.P.R.E.

Il assume une mission d'impulsion de l'action pédagogique dans le cadre de la politique académique.

6.2 - La formation continue

Si le **Plan Académique de Formation** offre un panel très étendu de stages à candidature individuelle quasiment formatés, il existe également d'autres types de réponses adaptées aux demandes des équipes. Des groupes de formateurs de terrain se proposent d'intervenir auprès de groupes d'enseignants préoccupés par une situation locale particulière. Il s'agit le plus souvent d'aborder les questions qui se posent à l'échelle d'un établissement sous un angle transversal et non systématiquement disciplinaire.

Nous citerons ici quelques équipes structurées :

- **L'équipe « évaluation et apprentissage »**, aussi connue sous le nom d'**EVADA**, mène depuis plusieurs années des actions de formation sur des thèmes très divers, notamment l'évaluation au service de l'apprentissage, la prise en compte de l'hétérogénéité, l'aide au travail personnel, les études dirigées, le travail en groupes, l'acte d'apprendre, l'attention, la mémoire, la motivation.

Ses membres encadrent des stages aussi bien à candidature individuelle que collective. Ils assurent la négociation et l'animation de diverses actions de formation à l'initiative des équipes locales demandées par les collègues ou les lycées. Les groupes de participants sont toujours pluridisciplinaires et souvent pluricatégoriels.

Les formateurs de l'équipe « évaluation et apprentissage » sont des enseignants en collège et en lycée qui savent « sortir de leur discipline » lorsque c'est nécessaire. L'objectif est à la fois d'apporter des connaissances sur les thèmes proposés et surtout de permettre à chacun de réfléchir à ses pratiques afin de se donner des idées nouvelles pour aider tous les élèves à apprendre.

Les journées de formation peuvent déboucher sur la production d'outils, de séquences d'apprentissage et ont toujours une visée concrète, de réinvestissement dans la pratique.

- **L'équipe « Analyse de pratiques professionnelles »**, aussi nommée **ANAPRAT**, aide les enseignants à approfondir, individuellement comme en équipe, l'analyse qu'ils font des situations professionnelles vécues, de sorte qu'ils puissent enrichir leurs compétences.

Parmi les savoirs professionnels nécessaires à l'enseignant et au formateur, certains ne peuvent être tirés que de l'analyse de sa pratique propre. Si cette démarche se fait plus ou moins intuitivement, elle gagne cependant en efficacité quand elle est menée collectivement et dans des dispositifs pensés et organisés pour rendre fructueux les échanges et la confrontation des expériences.

Il s'agira, dans une formation ANAPRAT, de se livrer à une analyse en commun de situations professionnelles pour permettre aux participants d'entrevoir des manières d'être ou des modes d'actions alternatifs à leur pratique habituelle.

L'équipe ANAPRAT propose également l'accompagnement d'équipes structurées autour d'un projet, d'une classe, d'une façon de travailler, afin d'apporter une aide à l'évaluation du travail en cours et à la prise de décision, ainsi éventuellement qu'un renforcement de la cohésion de l'équipe. Les modalités d'intervention sont toujours négociées avec le groupe qui souhaite être accompagné.

- **Les équipes de formateurs autour de l'évaluation 6^{ème}** constituées en deux groupes, français et mathématiques, proposent des stages permettant une approche pédagogique des résultats de l'évaluation nationale. Les formateurs sont des enseignants qui offrent de partager leurs compétences quant à l'utilisation du logiciel J'ADE, notamment, pour le repérage des élèves en difficulté et surtout des difficultés des élèves. Ces formations peuvent déboucher sur la

constitution d'outils d'évaluation et de remédiation, de groupes de besoins et favorisent l'exploitation réfléchie des résultats de l'évaluation 6^{ème}.

- **Le Centre Académique de Ressources pour l'Éducation Prioritaire (CAREP ex CRAEEMD)** Il a pour finalité de rompre l'isolement qui menace les acteurs de terrain placés dans des conditions difficiles d'exercice de leur métier.

Travaillant en collaboration avec le [Centre Alain Savary](#) (INRP) et dans le cadre du réseau national des [CAREP](#) dont le rôle a été confirmé par la circulaire du 1er septembre 2003 (BO du 11/09/03), il a pour mission de favoriser la mise en réseau des acteurs de terrain. Par l'organisation d'échanges de pratiques et d'expériences, par la mise à disposition d'informations et de publications, par la collaboration organisée avec des chercheurs, par sa volonté de productions utiles au terrain, par des propositions de modules de formation au [PAF](#), ce dispositif se veut un outil efficace pour un réel travail en équipe de ceux qui mènent des actions éducatives en milieu difficile.

Des groupes de travail rassemblent des professionnels de l'action éducative en milieu difficile de différentes catégories autour de thèmes à partir desquels les participants développent l'analyse de leur propre expérience, tout en recherchant des réponses concrètes à leurs interrogations. Inscrits dans la durée, ces groupes se donnent un objectif de production : définir et préciser notions théoriques et méthodes d'analyse, enrichir les connaissances, préparer une rencontre élargie sur le thème retenu, construire et animer des modules de formation ; dans la mesure du possible, ils sont accompagnés par un expert du sujet.

Ces différents groupes de travail proposent aux équipes locales qui le souhaitent de transférer avec eux tout ou partie de leur travail et de les associer à leur recherche-action. Pour ce faire, des formations (candidatures collectives) sont proposées dans le PAF ; mais le CAREP est disponible pour mettre sur pied avec ces équipes des formations dont les contenus ne rentreraient pas dans les propositions préétablies.

- **Le Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage, le CASNAV .**

Conformément à ses missions (circulaire n°2002-063 - B.O. spécial n°10 du 25 avril 2002), le **CASNAV** accompagne la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France et des enfants du voyage. Il doit favoriser l'apprentissage du français et des savoirs fondamentaux pour permettre rapidement une intégration sociale, linguistique, culturelle et scolaire de ces élèves. Ce n'est pas seulement l'affaire de l'enseignant de français mais celle de toute l'équipe pédagogique et éducative. Il développe le travail en réseau en stimulant une concertation régulière intra et inter- établissement.

C'est pourquoi le CASNAV engage des actions qui s'inscrivent dans la dimension interculturelle auprès de tous les personnels. De plus, il est conduit à travailler en collaboration avec des partenaires institutionnels et associatifs dans le cadre du plan de cohésion sociale et de l'accompagnement à la scolarité.

Le **CASNAV** offre des stages qui ont pour objectif d'élaborer des stratégies éducatives prenant en compte la diversité des publics (enfants nouvellement arrivés en France et enfants du voyage) et l'ouverture culturelle à l'école. Les actions d'information et de formation privilégient :

- l'accueil des élèves non-francophones (médiation, interprétariat, orientation, connaissances juridiques liées à l'immigration) ;
- la didactique du français langue seconde (apprentissage de la langue et plurilinguisme) ;
- l'ouverture sur le monde et la diversité des cultures pour le développement de l'esprit critique, de la tolérance ;
- la liaison école – familles

➤ les relations fonctionnelles entre école et partenaires (en particulier, dispositifs d'accompagnement à la scolarité).

Toutes ces questions s'intègrent dans la politique de la réussite scolaire et de la lutte contre les discriminations.

Le CASNAV intervient à la demande d'un établissement ou d'un regroupement d'établissements sous diverses formes (conseil, accompagnement, animation).

Le CASNAV met à disposition son centre de documentation (consultation et prêt) et possède un site sur le serveur académique : <http://www.ac-amiens/casnav.fr>

Pour contacter le CASNAV 03.22.82.39.72 ou ce.casnav@ac-amiens.fr

• **L'Equipe de Prévention Intercatégorielle des Conduites à Risques, E.P.I.C.A.R.**, est un lieu de mutualisation, de recherche, de production de ressources mises à disposition des établissements dans le cadre de la **politique académique de prévention** des conduites à risques, des violences et des maltraitances.

C'est également un lieu de soutien et de développement des compétences professionnelles de ses membres.

Les Missions d'EPICAR :

Situations singulières de souffrance : Aider les personnels à repérer les signes de souffrance chez les élèves, à évaluer les situations en lien avec les partenaires concernés et à élaborer des stratégies d'aide.

Prévention globale : Aider les personnels à concevoir et mettre en œuvre la politique académique de prévention dans les C.E.S.C.

Accompagnement et soutien

- des équipes confrontées aux situations difficiles rencontrées par les enfants et adolescents en très grande difficulté.

- des équipes innovantes dans les domaines de l'éducation à la santé et à la citoyenneté en lien avec le P.A.S.I. (Pôle Académique de Soutien à l'Innovation).

Les Actions d'EPICAR :

INFORMER ET FORMER LES PERSONNELS sur :

- Maltraitances et violences sexuelles
- Conduites à risques
- Violences scolaires
- Éducation à la santé, à la sexualité
- Conduites suicidaires
- Prévention des phénomènes sectaires.
 - en Formation Initiale à l'IUFM (PLC2, CPE2, PLP2)
 - en Formation Continue dans le **Programme Académique de Formation.**

INTERVENIR DANS LES EPLE :

Formations à l'initiative des Équipes Pédagogiques. F.L.I.E.P.

Les modalités et les contenus sur les thèmes ci-dessus sont définis entre le chef d'établissement, les stagiaires et EPICAR et sont adaptés au fur et à mesure de l'évolution du groupe avec le support de différentes techniques d'animation

PRODUIRE DES OUTILS :

- Guide « Maltraitance, violences sexuelles » (téléchargeable sur le site)
- Guide « Deuil et traumatisme » (téléchargeable sur le site)
- La charte de qualité des intervenants (téléchargeable sur le site)
- Les fiches: « Animer le C.E.S.C. »

Un site web sur la [Prévention des conduites à risques](#):

Un site web sur les [Comités d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté](#).

Sur le serveur de l'académie d'Amiens, ces sites régulièrement mis à jour, vous informent sur l'actualité dans le domaine de la prévention des conduites à risques.

Des dossiers thématiques sont téléchargeables et des liens utiles vers d'autres sites sont possibles.

6.3 - Une stratégie académique: l'appel à l'innovation

Qu'est-ce qu'innover ? C'est lorsqu'une équipe d'enseignants, afin de répondre à un besoin repéré de ses élèves, s'engage dans une démarche de projet inédit dans un lieu et à un moment donné. Pour s'assurer du bien fondé de ses actions, pour se rassurer également, l'équipe souhaite alors être accompagnée. Elle en fait la démarche de auprès du Pôle Académique de Soutien à l'Innovation (PASI).

N'imaginons pas le PASI comme un bataillon de spécialistes en service après vente de la pédagogie, ayant dans leur sacoche de cuir tout sur tout !

L'accompagnateur PASI, enseignant du premier ou du second degré, fait lui-même partie d'une équipe rectorale au sein de laquelle il échange et se forme.

Il contractualise avec l'équipe la durée (2 années au maximum), les modalités, les objectifs de leur collaboration.

Quelques grands principes régissent l'accompagnement :

- Apporter un regard extérieur, favoriser une attitude réflexive sur les actions menées.
- Être à l'écoute des demandes, des réticences, des inquiétudes des enseignants mais aussi savoir relancer, encourager, remotiver.
- Mettre en lien avec des personnes ressources, éventuellement aider à la mise en place de formations d'initiative locale pour les enseignants concernés par le projet
- Faire découvrir les écrits académiques, nationaux des équipes qui, depuis plusieurs années, s'engagent dans des actions innovantes, parfois sur les mêmes thématiques.
- Aider l'équipe à écrire sur sa pratique, écrit qui sera par la suite mis en ligne et diffusé <http://www.ac-amiens.fr/bandeau.php?choix=formations/soutien/>

Outre cette aide humaine, le PASI aide financièrement à la réalisation de ces écrits, par des subventions et/ou l'octroi d'Heures Supplémentaires (HSE).

Innover et être accompagné dans sa démarche innovante, c'est d'abord agir pour la réussite de tous les élèves, c'est aussi partager son expérience avec d'autres enseignants, de la maternelle au lycée et faire ainsi avancer l'Ecole toute entière.

La nouvelle loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 ouvre de nouvelles perspectives aux innovateurs en inscrivant dans son article 34 **le droit à l'expérimentation** : « Sous réserve de l'autorisation préalable des autorités académiques, le projet d'école ou d'établissement peut prévoir la réalisation d'expérimentations, pour une durée maximum de cinq ans, portant sur l'enseignement des disciplines, l'interdisciplinarité, l'organisation pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement, la coopération avec les partenaires du système éducatif, les échanges ou le jumelage avec des établissements étrangers d'enseignement scolaire. Ces expérimentations font l'objet d'une évaluation annuelle.»

Ce nouveau cadre permet par la définition d'un protocole expérimental d'inscrire explicitement la volonté d'innover dans la dynamique collective de l'école ou de l'établissement (le projet), dans la durée (3 à 5 ans), dans une démarche d'accompagnement contractuelle et dans un processus d'évaluation partagé (interne/externe). Le site du PASI précise ce cadre et fournit le dossier de présentation.

6.4 - Les clefs académiques et nationales en termes de ressources disponibles

Prendre appui sur l'expérience des autres, se référer à des pratiques théorisées, s'approprier de nouveaux outils, confronter ses démarches avec les apports de la recherche, rechercher des solutions nouvelles sont autant de raisons de faire appel aux multiples ressources proposées dans les livres (voir bibliographie jointe) et mises en ligne :

Site académique (Apports des Disciplines, le CAREC, les Réseaux d'Education Prioritaire, le CRDP, ...)

Sites nationaux : EDUSCOL, INRP, Centre Alain Savary

BIBLIOGRAPHIE

Astolfi J.P. (1997) *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF. (Pratiques et enjeux pédagogiques).
Se tromper, ce n'est pas une catastrophe qu'il faut éviter à tout prix, pour l'élève comme pour l'enseignant, ni la marque d'un apprentissage raté. Cet ouvrage, en offrant une synthèse claire sur l'analyse des erreurs, illustrée d'exemples empruntés à diverses disciplines, propose un changement de perspective : donner à l'erreur toute sa place dans l'apprentissage.

Boimare, S. (1999) *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod.
L'auteur, psychologue clinicien, met en pratique une démarche psychopédagogique auprès d'enfants et d'adolescents qui refusent les apprentissages scolaires. Il montre que c'est la situation d'apprentissage elle-même qui déclenche une angoisse contre laquelle on ne peut lutter avec les outils pédagogiques ordinaires, et propose de s'appuyer sur les romans de Jules Verne pour aborder les mathématiques ou la grammaire, et sur la Bible ou la mythologie pour apprendre à lire et à écrire.

Charnay R. et Mante M. (1992) *De l'analyse d'erreurs en mathématiques aux dispositifs de remédiation, quelques pistes*. Repères-IREM, n°7, 1992.

Les auteurs émettent une double hypothèse: l'analyse que nous faisons des erreurs des élèves est directement fonction de notre conception de l'apprentissage ; et le dispositif de remédiation est fonction de notre conception de l'enseignement. Les deux conceptions sont-elles en cohérence ? Pas toujours... La plus grande partie de l'article est consacrée à une description de la mise en œuvre du dispositif de remédiation.

De Vecchi G. (1992) *Aider les élèves à apprendre*, Hachette Éducation.

C'est peut-être celui par lequel il faut commencer. Il apporte un éclairage théorique qui aide vraiment à comprendre ce qui se passe et propose également des solutions à expérimenter. Il supporte d'être lu de façon non linéaire, au gré des questions du lecteur. (Le test décisif : ouvrez-le au hasard et si dans les deux pages que vous lisez rien ne vous accroche, alors laissez-le !)

Gaonac'h D. & Fayol M. (2003) *Aider des élèves à comprendre — Du texte au multimédia*, Hachette.

La compréhension *s'enseigne-t-elle* ? Les auteurs relèvent le défi d'une réponse affirmative. Identification des mots, syntaxe, inférences, autant de traitements dont chacun a sa difficulté, mais qui doivent aussi se combiner entre eux. Ensuite, différents chercheurs traitent de situations de compréhension variées, y compris en déboulonnant cette vénérable pratique que sont les « questions de lecture ».

Gillig J.M. (1998) *L'aide aux enfants en difficulté à l'école : problématique, démarches, outils*, Dunod.

Ce livre se veut une défense et une illustration des capacités de l'école à assumer sa mission éducatrice auprès de tous les enfants, et à assurer la prévention de l'échec scolaire en liaison avec le RASED et les aides socio-éducative et médico-psychologique.

Meirieu Ph. (2004). *Les devoirs à la maison. Parents, enfants, enseignants : pour en finir avec ce casse-tête*, La Découverte.

Une nouvelle édition où l'on peut trouver des éléments de réflexion et des propositions concrètes. L'ouvrage permet de démêler un peu l'écheveau des responsabilités de chacun : parents, enfants, enseignants, éducateurs, politiques, et chaque point de vue permet d'entrevoir une nouvelle posture.

Rochex, J.Y.(1997) *Soutien scolaire et rapport au savoir*. In Bouveau P. et Rochex J.Y. *Les ZEP entre école et société*, CNDP- Hachette éducation.

15 années de politique ZEP, les principales lignes d'action, les questions et les difficultés rencontrées... On a ici une synthèse des savoirs et des questionnements élaborés par les chercheurs au-sujet de la démocratisation de l'accès au savoir et à la culture. Les auteurs soulignent que le traitement des difficultés socio-scolaires en banlieue ne saurait être seulement celui des publics en difficulté, mais oblige à inventer des réponses valables pour tous.

Zakhartchouk, J.M (2006) *Transmettre vraiment une culture à tous les élèves*

Pas plus que les récriminations sur « l'inculture des jeunes », les envolées lyriques sur la « noble mission culturelle de l'école » ne peuvent constituer des réponses pertinentes au défi de la culture pour tous. Si on prend au sérieux cet objectif, il faut plutôt recourir à toutes les ressources de la pédagogie, devenir un « passeur culturel ». L'auteur propose de multiples pistes pour y parvenir. Il donne ensuite la parole à une trentaine d'enseignants, animés du même souci démocratique.

L'aide individualisée, réflexions et enjeux. (2005). Revue Éducation et Formation. Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) N°65 janvier-juin.

Un panorama des différents dispositifs, concernant particulièrement le collège, mis en place depuis 1989. Des analyses (de Françoise Clerc et de Jacky Beillerot entre autres) montrent la difficulté à cerner une notion qui oscille entre le soutien scolaire et l'aide individualisée, quand elle ne se confond pas tout simplement avec la différenciation pédagogique.

Aide au travail personnel. (1988). Cahiers Pédagogiques. Numéro Spécial

Aider à travailler, aider à apprendre. (1995). Cahiers Pédagogiques. N°336 Septembre

Accompagner, une idée neuve en éducation. (2001). Cahiers Pédagogiques. N°393 Avril

Cette fameuse motivation (2005), Cahiers pédagogiques n°429-430

Décrocher et raccrocher (2006), Cahiers pédagogiques n°444

**GROUPE DE PILOTAGE DE LA MISSION ACADEMIQUE
« LES ELEVES EN GRANDE DIFFICULTE AU COLLEGE »
2005-2006**

Animateur : Léon-Paul BOUVET, IEN-IO.

Membres du groupe :

Jocelyne FOUQUET, IA-IPR Etablissements et Vie scolaire.
Robert CANTON, IA-IPR, Chargé de mission.
François-rené Lacan, IA-IPR Lettres.
Catherine RONCIN, IA-IPR Mathématiques
Jean-Louis DRI, IA-IPR premier degré
Sylvain TEETAERT, IEN-Circonscription Amiens2
Martine BERNARD, IEN-Circonscription Chauny
Line LYSIK, Principale du collège P.Eluard, Noyon
Pierre CATHLIN, Principal du collège C.Desmoulins, Guise
Francis TELLIER, Principal du collège E.Lucas, Amiens
Dominique DUVERLIE, Proviseur du lycée J.Calvin, Noyon
David PIACENZA, Rectorat-DEPL
Isabelle ANDRIOT, co-animatrice du CRAEEMD
Jean-Bernard BASSET, coordonnateur du PASI
Danièle BERTRAND, IUFM, chargée de mission
Jean-Michel ZAKHARTCHOUK, IUFM, formateur
Laurent PINEL, IA de l'Oise, chargé de mission
Philippe LERMUZEUX, IA de l'Aisne, chargé de mission