

Questionnement sur le PPRE

Synthèse des questions collectées lors
des animations pédagogiques concernant les PPRE.

Voici le florilège de questions relevé durant nos premiers échanges sur la mise en œuvre des PPRE dans vos écoles respectives. Il vous appartient, individuellement ou en équipe pédagogique, de rechercher et/ou de construire les éléments de réponse en vous aidant, en outre, des 12 repères pour la mise en œuvre des PPRE.

Analyse des difficultés des élèves :	Éléments de réponse
<p>Les aides dans l'équipe :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Où trouver de l'aide ? quelles personnes ressource ? • Présence du psychologue obligatoire ? • Y-a-t-il eu un PPRE les années précédentes ? 	
<p>Nature de la difficulté :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que toutes les difficultés scolaires relèvent d'un PPRE ? (attention, concentration,...) • A partir de quand la difficulté relève-t-elle d'un PPRE ? (3 fois) • Comment faire avec un élève en surcharge cognitive ? • Identifier le type de difficulté ? • Quelles évaluations peuvent servir de repères ? 	
<p>Choix dans les priorités :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment hiérarchiser les difficultés ? • A quel moment faire un PPRE ? • Quelle difficulté cibler ? Comment hiérarchiser ? • Quelles difficultés cibler ? • A partir de quel degré de difficultés met-on en œuvre un PPRE ? • Comment arriver à le faire progresser ? (1 objectif précis, compétence) • Un ou plusieurs objectifs ? • Pour quel public ? • Pour quel public ? (quand on fait déjà de la pédagogie différenciée et adaptée, est-ce utile ?) • A quel moment faire un PPRE ? 	
<p>Besoin de formation pour comprendre et analyser :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendre le pourquoi de la difficulté ? • Comment gérer les troubles du comportement ? • Besoin de formation pour accompagner les élèves en difficultés • On sait ce qu'il ne sait pas faire mais on ne sait pas pourquoi ? • Besoin d'outils d'évaluation diagnostique disponible dans les écoles 	

Mise en œuvre et modalités du programme d'action :	Éléments de réponse
<p>Quand et avec qui ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Doit-on attendre que les difficultés soient vraiment avérées ?</i> • <i>Doit-on mettre en place un PPRE pour appuyer une demande d'AVS pour une entrée en 6^e ?</i> • <i>Faut-il absolument l'avis d'une personne spécialisée (psychologue scolaire) ?</i> • <i>Faut-il absolument l'avis d'une personne spécialisée ?</i> • <i>Le fossé ne se creuse-t-il pas davantage ?</i> • <i>PPRE en maternelle ?</i> • <i>PPRE avant et/ou après le maintien ?</i> 	
<p>Le document à renseigner :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Combien d'objectifs travaillés ou à travailler ? (3 fois)</i> • <i>Peut-on travailler des compétences des niveaux de classe inférieurs (redoublement caché) ?</i> • <i>Peut-on aller vers un document unique ?</i> • <i>Simplifier le document.</i> • <i>PPRE sur une discipline ou sur une compétence précise ?</i> • <i>Comment remplir le document ?</i> • <i>A quoi cela sert ? (à part remplir de la paperasse) (les actions sont déjà faites en classe)</i> • <i>Peut-on privilégier une matière importante (math, français) au détriment d'une autre (histoire/géo) ?</i> • <i>Utilité réelle du PPRE quand reconduit tous les ans ?</i> 	
<p>Interroger ses pratiques pédagogiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Comment adapter ma pratique ?</i> • <i>Comment organiser sa classe pour que chaque élève progresse à son rythme ?</i> • <i>Combien d'objectifs travaillés ou à travailler ?</i> • <i>Comment adapter ma pratique ? Bien cibler là où il pêche ?</i> • <i>Comment intervenir et quand ?</i> 	
<p>Gestion de classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Comment mettre en œuvre un PPRE dans une classe multi-niveaux ou une classe nombreuse ?</i> • <i>Quelle organisation pour être efficace ?</i> • <i>Peut-on intégrer une heure hebdomadaire de PPRE dans nos classes ?</i> • <i>Combien de temps et sur quelle durée ?</i> • <i>Comment avoir du temps pour suivre le PPRE ?</i> • <i>Comment planifier le temps pour que ce ne soit pas juste un travail adapté ?</i> • <i>Comment faire en cours multiples pour passer du temps avec l'élève en difficulté sachant que dans les classes les élèves sont déjà très souvent en autonomie ?</i> • <i>Espace adapté ?</i> • <i>Echange de service ?</i> • <i>Difficulté de conduire au quotidien plusieurs PPRE.</i> • <i>Comment insérer les actions du PPRE au sein du groupe classe ?</i> • <i>Quelle organisation pour être efficace ?</i> • <i>Difficulté des classes à plusieurs niveaux ?</i> 	

Adhésion de l'élève et de la famille :**Éléments de réponse****Comment gérer le degré d'implication des parents :**

- *Comment impliquer les parents ?*
- *Comment expliquer aux parents en termes simples des choses pédagogiques compliquées ?*
- *Faut-il faire signer le document aux parents ?*
- *Que peut-on réellement demander à la famille ?*
- *Peuvent-ils coopérer ?*

- *Que faire en cas de démobilisation de la famille ou de l'élève ?*
- *Que faire quand la famille est contre ?*
- *Que faire lorsque la famille est dans le déni ?*

Evaluation finale d'un PPRE :**Éléments de réponse****Les difficultés à évaluer : spécificité et échéancier.**

- *Peut-on reconduire un PPRE l'année suivante quand changement de classe, d'enseignant ?*
- *Est-ce que l'évaluation est systématiquement une trace écrite ?*
- *Certaines difficultés sont plus difficiles à évaluer*
- *Peut-on rester sur un objectif PPRE très longtemps et le reconduire plusieurs fois ?*
- *Doit-on donner une évaluation spécifique ? et s'il n'y a pas de progrès ?*
- *Comment évalue-t-on ? quel est le recul sur la mise en œuvre d'un PPRE ?*

« Outil élaboré pour des formations outil provisoire qui se nourrissent de la pratique, des échanges lors de stages, de l'expérience accumulée et qui doivent beaucoup à un travail d'équipe aussi bien au sein du Crap-Cahiers pédagogiques qu'à travers mon appartenance à des équipes de formateurs dans l'académie d'Amiens » **Jean-Michel Zakhartchouk**, professeur de français au collège, formateur et rédacteur pour les cahiers pédagogiques

Liste des « difficultés » d'un élève pouvant relever d'un PPRE

Compétences d'ordre culturel :

➤ *Il ne perçoit pas bien le sens de l'écrit, ne le relie pas à des situations vivantes et l'enferme dans le scolaire*

Compétences techniques de traitement de l'écrit :

- *Il déchiffre lentement. Les correspondances lettres-sons ne sont pas automatisées, cela encombre sa mémoire de travail.*
- *Il ne se sert pas du contexte pour comprendre par exemple le sens d'un mot.*
- *Il possède peu de vocabulaire, et en particulier quand il s'agit d'un vocabulaire conceptuel, il a du mal à généraliser.*
- *Il a des difficultés à mémoriser à court terme. Il oublie ce qu'il vient de lire.*
- *Il n'a pas le sens de la ponctuation.*
- *Il ne tient pas compte en lecture des indices paratextuels (mise en pages, typographie, encadrés...) et ne sait pas à l'écrit mettre en pages.*

Compétences de compréhension des textes :

- *Il ne fait pas d'hypothèses de lecture, n'anticipe pas. La lecture, c'est répondre à des questions tout au plus. Il n'a pas idée des implicites de lecture et ne sait pas dire ce qu'il ne comprend pas. Il est piégé par les « anaphores » (désignation d'un personnage par exemple de diverses façons).*
- *Il a du mal à relier les informations entre elles, à faire des « inférences » même minimales.*

Compétences méthodologiques :

- *Il ne parvient pas à se mettre en projet quand il lit (pas d'attente, de projections).*
- *Il n'a pas de stratégies pour répondre à des questions (reformulations, raisonnement logique, appui sur des connaissances, sur l'expérience...)*
- *Il ne parvient pas à opérer des récapitulations partielles.*

Compétences réflexives sur la langue :

- *La grammaire, l'orthographe lui paraissent des activités purement scolaires, où il s'agit de connaître des règles et non des outils pour mieux lire et écrire.*
- *La langue est un monde d'obstacles et d'embûches (une gigantesque dictée de Pivot !) rendant presque impossible l'accès à l'information ou la production scolaire ou culturelle.*

« Cet outil (inspiré des *Cahiers pédagogiques* 277) permet de donner quelques indicateurs afin de faire la distinction entre élève en difficulté et élève en échec. » **Jean-Michel Zakhartchouk**, professeur de français au collège, formateur et rédacteur *au sein du Crap-Cahiers pédagogiques*.

Élèves en difficulté et élèves en échec		
À observer...	Élève en difficulté	Élève en échec
Comportement	Comportement ordinaire.	Agitation, fatigabilité.
Gestion du temps	L'élève manque de temps, il en prend beaucoup pour entrer dans la tâche, il est souvent perdu par le rythme du cours mais il reste accroché si l'enseignant s'adapte à lui. Il ressent souvent une impression d'overdose (trop à assimiler en une séquence).	L'élève a trop de temps. Parfois il n'arrive pas à entrer dans la tâche ou y entre beaucoup trop vite. Très vite dépassé, il souhaite que le cours se termine le plus tôt possible d'où un sentiment d'ennui.
Relation à l'enseignant	L'élève est gêné par l'imposition d'un schéma de pensée extérieur à ses connaissances. Il sollicite de l'aide car il sait où sont ses erreurs.	Il ne sollicite pas d'aide car il ne parvient pas à s'évaluer, alors qu'il aurait besoin d'être guidé pas à pas.
Relation au groupe classe	Le groupe peut aider l'élève à progresser et souvent l'élève est demandeur de ce type de travail.	Le groupe gêne l'élève qui ne sait pas en tirer parti ou l'élève gêne le groupe par un comportement difficile.
Relation à l'apprentissage	L'élève est tolérant à l'incertitude, à la nouveauté, à la recherche. Il peut intégrer la correction de ses erreurs et améliorer peu à peu ses performances. Sa compréhension est partielle, empirique (certains indices montrent qu'il comprend mais il ne peut verbaliser). Ses travaux sont souvent incomplets. Il peut suivre un apprentissage massé. Le sens du travail scolaire est compris voire admis. Il peut fonctionner en gradations (plus ou moins vrai, plus ou moins efficace...)	L'élève est soit intolérant à l'incertitude, soit indifférent (il ne perçoit pas l'enjeu du travail). La correction de ses erreurs n'améliore pas ses performances. Son incompréhension est souvent totale. Ses travaux sont vides ou illogiques ou complètement décentrés par rapport à la consigne. Le sens du travail scolaire n'est pas compris voire rejeté. Il fonctionne souvent en oppositions binaires (vrai/faux, bon/méchant, bien/nul...) qui gênent l'appréhension de la réalité.
L'écriture et la lecture	L'élève commet beaucoup de fautes (orthographe, syntaxe) et la graphie est mal contrôlée mais la phrase a un sens. La lecture est lente mais l'élève comprend certaines informations lues.	Les phrases sont partielles, tronquées, souvent phonétiques et presque illisibles. La lecture n'est qu'un déchiffrement incompris.

Pour compléter la feuille de progrès, on part de l'hypothèse faite pour expliquer la difficulté de l'élève ; en conséquence, on formule une compétence précise à atteindre que l'on inscrit dans la case du haut et on remplit la pyramide en partant de ce que l'élève sait déjà (point d'appui), jusqu'à la compétence ciblée et en détaillant les étapes.

CP	Dans cet exemple, l'élève ne maîtrise pas l'écriture cursive.
☺ J'écris mon prénom en cursive entre 2 lignes	
Etape 3 : J'écris mon prénom en cursive sans	
Etape 2 : Je reproduis le modèle	
Etape 1 : Je repasse sur le modèle en suivant les flèches et en respectant le départ et l'arrivée.	
Actuellement je sais faire : Ecrire mon prénom en CAPITALE	

CP	Dans cet exemple, l'élève fait des erreurs d'identification de sons et l'analyse entraîne à formuler l'hypothèse qu'il a un problème de conscience phonologique.
☺ Je situe une syllabe dans un mot dans toutes les positions	
Etape 4 : Je situe une syllabe au milieu d'un mot	
Etape 3 : Je situe une syllabe en début de mot	
Etape 2 : Je situe une syllabe en fin de mot	
Etape 1 : Je sais frapper toutes les syllabes orales d'un mot	
Actuellement je sais frapper dans mes mains les deux syllabes orales d'un mot	

CE1	L'élève ne prend pas en compte la consigne donnée pour exécuter l'activité demandée. L'hypothèse de difficulté retenue est qu'il a un problème d'écoute et d'attention.
☺ Je peux effectuer seul un exercice...	
Etape 3 : Je peux expliquer une consigne	
Etape 2 : Je peux répéter une consigne	
Etape 1 : Je peux écouter une consigne	
Actuellement je sais qu'une consigne me dit ce qu'il faut faire	

CE2	L'élève ne repère pas systématiquement le verbe dans une phrase L'hypothèse de difficulté retenue est qu'il n'a pas de méthode de travail stabilisé (automatisme).
☺ Je sais repérer tous les verbes d'un texte court	
Etape 3 : Je sais repérer le verbe dans une phrase complexe	
Etape 2 : Je sais expliquer deux façons pour trouver le verbe dans une phrase simple	
Etape 1 : J'ai trouvé une technique pour trouver le verbe dans une phrase simple	
Actuellement je sais faire : Je repère intuitivement quelque fois le verbe dans une phrase	

CM2	L'élève ne repère pas un carré dans une figure complexe. L'hypothèse de difficulté retenue est qu'il n'a pas de méthode de travail stabilisé (automatisme).
☺ Reconnaître et vérifier qu'une figure est un carré au sein d'une figure complexe	
Etape 3 : Je reconnais le carré et je vérifie à l'aide d'instruments	
Etape 2 : Je reconnais le carré par une perception des propriétés	
Etape 1 : Je reconnais un carré globalement au sein d'une figure complexe	
Actuellement je sais faire : Je reconnais un carré globalement	

Dix types de questions pour dialoguer sur la tâche avec l'élève

Des études ont montré l'impact négatif des « malentendus » scolaires où l'élève cherche à exécuter une consigne, et n'en a pas compris les enjeux. L'attitude de l'enseignant, l'explicitation qu'il fournit sur la situation proposée, la compréhension qu'il permet à l'élève de la tâche, sont extrêmement importantes.

Dix types de questions sont destinées à enrichir le dialogue avec les élèves au début/en cours/en fin d'activité, pour développer la distance de l'élève à la tâche donnée (qui n'est pas réduite à une consigne à exécuter), pour donner ainsi à celle-ci tout son sens scolaire, pour aider l'enseignant à se mettre à la place de l'élève, pour éclaircir la situation scolaire proposée, pour lui donner une « clarté cognitive » et la traduire en termes d'enfant :

Dix types de questions pour dialoguer sur la tâche avec le ou les élèves
1. Quoi ? Qu'est-ce que je dois faire ? (les consignes)
2. Pourquoi le professeur nous donne-t-il cette consigne ? pour apprendre quoi, à être capable de faire quoi ? (les compétences visées, les objectifs de la situation, les raisons du choix du support, de l'installation en groupe, du recours à l'ardoise, etc.)
3. Pourquoi aujourd'hui ? (la place dans la progression soit collective, soit individuelle), Qu'avons-nous déjà appris ? (l'explicitation des acquis par rapport auxquels se situe la séance), Sommes-nous au début de nos découvertes ? (le statut de l'activité : découverte, application, entraînement, remédiation, évaluation)
4. Dans quel cahier, classeur... allons-nous travailler ? (le domaine, la discipline)
5. Comment vais-je m'y prendre ? (avec quel matériel, par quelles méthodes, en passant par quelles étapes, avec quelle modalité de coopération ou de possibilité d'aide)
6. Comment saurai-je que j'ai réussi ? (les critères de réussite qui donneront les critères d'évaluation lors de la correction ou de l'évaluation)
7. Qu'est-ce qui va être ou a été facile et difficile ? (l'appréciation de la tâche donnée ou/et des compétences pour l'effectuer)
8. Comment m'y suis-je pris ? (démarches et stratégies pour réussir, pour surmonter les obstacles, pour les accepter et confrontation avec celles des autres). Si nécessaire, ai-je formulé une demande d'aide ?
9. Que faire pour mieux réussir, m'entraîner à savoir faire ce que je ne sais pas encore bien faire ? (différenciation : les exercices ou situations de remédiation, les modalités d'aide envisagées) Ou pour faire encore plus difficile ? (différenciation : l'approfondissement)
1. Pourquoi plusieurs adultes m'aident-ils ? Pourquoi le professeur me garde-t-il en aide personnalisée ? (explicitation de la complémentarité des aides, des temps, des modalités, rôle de chacun par rapport aux compétences travaillées et selon des situations en rapport avec celles-ci)

Selon la situation, l'expérience des élèves et les questions elles-mêmes, les réponses peuvent être formulées au lancement de l'activité, pour relancer celle-ci, au moment d'une mise en commun, d'un bilan, d'une correction ou encore lorsque l'activité est donnée à faire à un groupe qui ne l'a pas encore effectuée, en suscitant des échanges entre les élèves.

Ce type de démarche « métacognitive » impose à l'enseignant d'avoir très précisément analysé l'activité proposée aux élèves.

L'objectif de ce tableau est de faire un inventaire des outils disponibles pour aider un ou des élèves face à une activité qui les met en difficulté. Ce tableau est un document de travail réalisé à l'origine pour un stage lors de mises en situation avec un « élève », un « aide » et un « observateur ». Il est donc à utiliser avec précaution, il ne prétend ni à la vérité, ni à l'exhaustivité. C'est une sorte de document « martyr » à tester et à retravailler.

Dans le domaine cognitif :	Dans le domaine psychologique :
<p>Avant :</p> <p>⇒ Encourager l'apprenant à élucider la consigne</p> <ul style="list-style-type: none"> - peut-il la redire avec ses propres mots ? - peut-il éliminer les données non pertinentes ? - peut-il reformuler la question ? <p>⇒ L'inciter à analyser la tâche demandée</p> <ul style="list-style-type: none"> - pourquoi lui demande-t-on de faire cela ? - qu'a-t-il le droit de faire, d'utiliser ? - qu'attend-on de lui ? - combien de temps a-t-il ? - sera-t-il évalué ? si oui, comment ? - à quoi cela ressemblera-t-il une fois terminé ? <p>Pendant :</p> <p>⇒ L'inciter à verbaliser les tentatives effectuées</p> <ul style="list-style-type: none"> - qu'a-t-il déjà essayé de faire ? - pourquoi cela ne marche-t-il pas ? <p>⇒ L'inciter à inventorier les pistes non explorées</p> <ul style="list-style-type: none"> - qu'est-ce qui n'a pas été essayé ? - y a-t-il d'autres possibilités ? <p>⇒ Lui proposer de faire le bilan de l'avancée réalisée</p> <ul style="list-style-type: none"> - où en est-il par rapport au départ ? - qu'a-t-il appris ? - peut-il déduire une règle ? <p>⇒ L'inviter à anticiper les conséquences d'une tentative</p> <ul style="list-style-type: none"> - que se passera-t-il s'il fait cela ? <p>⇒ L'aider à contextualiser autrement</p> <ul style="list-style-type: none"> - peut-il transposer dans un autre contexte ? - connaît-il un problème semblable ? - proposer un problème semblable dans un contexte plus familier <p>⇒ L'inciter à identifier et à éliminer les contraintes non imposées</p> <ul style="list-style-type: none"> - fait-il quelque chose qui n'est pas demandé dans l'énoncé ? - quelle(s) règle(s) ou restrictions s'impose-t-il ? <p>⇒ Lui proposer de se décentrer</p> <ul style="list-style-type: none"> - peut-il élargir son champ de vision ¹ ? - peut-il changer d'angle de vue ? 	<p>Avant ² :</p> <p>⇒ Clarifier la situation</p> <ul style="list-style-type: none"> - indiquer qu'il s'agit d'apprentissage et non d'évaluation - resituer l'enjeu : apprendre c'est-à-dire faire quelque chose que l'on ne sait pas encore faire <p>⇒ Gérer l'angoisse :</p> <ul style="list-style-type: none"> - accepter les marques de découragement - recevoir sans critique l'expression de la peur de l'échec <p>Pendant ³ :</p> <p>⇒ Encourager</p> <ul style="list-style-type: none"> - manifester sa confiance dans la capacité à réussir - valoriser la prise de risque - rappeler les résultats déjà obtenus <p>⇒ Aider à restaurer l'image de soi</p> <ul style="list-style-type: none"> - aider à s'autoriser à l'autonomie et à la critique - aider à reconstruire un rapport positif au savoir ⁴ - aider à se donner une image positive de son efficacité ⁵ <p>⇒ Recentrer sur la tâche</p> <ul style="list-style-type: none"> - rappeler l'objectif - faire percevoir les comportements d'évitement <p>⇒ Evaluer positivement</p> <ul style="list-style-type: none"> - mettre en relief ce qui est réussi - valoriser les efforts de recherche - valider les erreurs comme progrès vers la solution

1 Faire remarquer à l'élève qu'il se prive de solutions en s'enfermant dans un aspect restreint du problème.

2 Avant de commencer l'activité individuelle.

3 Individuellement et en réponse à une demande explicite.

4 Faire que le « je suis nul » devienne « je ne sais pas tout, mais j'ai quand même des connaissances ».

5 Faire observer à l'élève qu'il est capable d'une démarche, qui le fait avancer vers la solution, même si elle n'est pas encore en vue.

Roland Goigoux propose de placer pendant le temps d'aide personnalisée des tâches d'enseignement proches de celles utilisées habituellement en classe mais qui se prêtent bien à un étayage soutenu, classées en 7 familles, désignées par 7 verbes d'action :

1. Exercer :

systematiser, automatiser ; il s'agit de donner un temps supplémentaire pour s'entraîner.

2. Réviser :

faire le point, de revenir sur ce qu'on a fait, synthétiser ; préparer une évaluation commune.

3. Soutenir :

observer, accompagner l'élève au travail, étayer sa réalisation, verbaliser les objectifs et les contenus, expliciter les procédures ; le soutien passe par l'observation du travail de l'élève sur les tâches ordinaires pour étayer leur réalisation. avec beaucoup plus d'explicitations, pour aider les élèves à réaliser l'exercice, en mettant des mots sur l'activité de résolution, sur les procédures : comment on va s'y prendre, où sont les outils qui peuvent aider... il s'agit de « mettre le haut-parleur sur la pensée » en verbalisant les opérations intellectuelles qu'on est en train de faire.

4. Anticiper :

réunir les conditions de la compréhension de la future séance collective : c'est une différenciation en amont ; l'objectif est de réduire, pour les élèves en difficulté, la part d'inconnu. Exemple de travail préparatoire à la lecture : travailler en amont l'identification des mots en précisant le but de cette tâche aux élèves.

5. Revenir en arrière :

reprendre, combler des « lacunes ».

6. Compenser :

enseigner des connaissances et des compétences requises par les tâches scolaires habituelles mais peu ou non enseignées, parce qu'elles semblent aller de soi comme certaines procédures et stratégies ; par exemple : pour copier une courte phrase, certains élèves font 8 prises d'information, d'autres 28 : cela s'enseigne...

7. Faire autrement :

enseigner la même chose autrement ou la faire enseigner par quelqu'un d'autre.

Trois grands types d'organisation

- ⇒ **L'aide mise en œuvre par le maître de la classe** : son avantage est la bonne connaissance des élèves, les liens forts avec les activités de la classe, d'où un transfert plus facile des connaissances et compétences acquises pendant l'aide dans les apprentissages en classe. Les limites sont le regroupement d'élèves de difficultés différentes et donc de besoins différents, qui peut entraîner un travail en petit groupe risquant de ne pas répondre aux besoins de chaque élève.
- ⇒ **Le regroupement d'élèves selon les besoins** concerne les domaines et les disciplines dans lesquels apparaît la difficulté (lecture-compréhension, numération...), ou démarches et fonctionnements difficiles (compréhension de la consigne, mémorisation...). L'enseignant accueille alors des élèves qui ne sont pas forcément de sa classe. L'intérêt est d'avoir un groupe relativement homogène dans les besoins, la prise en charge permet de faire travailler le groupe. Cette configuration nécessite un fort travail d'échanges entre les enseignants pour évaluer les élèves et l'impact des actions sur les apprentissages en classe.
- ⇒ **Le regroupement de deux enseignants** avec leurs élèves. Ce dispositif reprend les avantages du premier type de dispositif, permet de gérer plus facilement des groupes de niveau, d'échanger savoirs et compétences et de poser un double regard sur l'analyse des difficultés. Il impose aussi une organisation commune des séances (définition des objectifs, supports, modalités...) et une bonne entente entre les enseignants.

L'accompagnement des enseignants

- ⇒ **Une connaissance fine des difficultés des élèves** qui identifie les causes possibles de la difficulté, pas seulement en termes de connaissances ou de compétences, mais en termes de stratégies, démarches, représentations et sur les plans psycho-affectif et socio-affectif, pour cela, l'aide d'un enseignant spécialisé peut être utile.
- ⇒ **La motivation des élèves**, les élèves connaissent le but de l'aide, ils perçoivent le sens ou l'intérêt des apprentissages ou des activités proposés.
- ⇒ **Le maintien de leur attention**, celle-ci est régulière tout au long de l'activité, les élèves qui décrochent sont ramenés à la tâche.
- ⇒ **La proposition de tâches accessibles**, l'élève dispose de toutes les aides, matérielles, notionnelles, stratégiques dont il a besoin pour réussir la tâche, elle lui est accessible, y compris avec une aide.
- ⇒ **L'identification des obstacles à l'apprentissage**, les difficultés de l'élève pendant l'activité sont identifiées et prises en compte.
- ⇒ **Le suivi des étapes de l'apprentissage**, les étapes didactiques sont bien identifiées et proposées à l'élève.
- ⇒ **La démonstration**, des modèles de solutions sont proposés, soit par l'élève, soit par le groupe, soit par l'enseignant.

Les actions

⇒ La reprise

Certains élèves n'ont besoin que d'une reprise accompagnée d'une tâche, d'un exercice fait précédemment dans la journée. L'enseignant les suit dans leur recherche, leur élaboration, en pointant les erreurs et en amenant les élèves à s'exprimer sur leur démarche, en s'appuyant éventuellement sur le groupe. La simple mise en mots d'une stratégie erronée, puis corrigée, suffit parfois à surmonter l'erreur.

⇒ L'anticipation

Un apprentissage nouveau peut être préparé avec l'élève : travail sur les savoirs préalables nécessaires, et avancée éventuelle sur les acquisitions nouvelles. Ce travail a l'intérêt de ne pas mettre l'élève en situation d'échec dans la séance en classe, mais nécessite, pour l'enseignant, d'anticiper sur ses difficultés.

Exemples : la lecture, par l'enseignant, puis l'étude d'un texte avant la leçon pour en repérer les personnages, les actions, le vocabulaire... permet de lever les implicites, les difficultés de compréhension... et pour l'élève d'être en confiance et en réussite lors de la séance en classe.

⇒ L'automatisation des apprentissages

Après la phase de compréhension, les élèves ont besoin d'automatiser, de systématiser les nouveaux acquis (c'est le cas particulièrement en lecture). Ce travail de systématisation est généralement fait en classe mais les élèves en difficulté d'apprentissage ont parfois besoin d'un temps plus important.

Exemples : combinatoire, écriture et calcul d'une multiplication...

⇒ La reprise des acquis manquants

Les difficultés peuvent naître de « bases » non acquises, qu'il faut reprendre.

Exemples : travail de discrimination phonologique pour un élève de CP, la numération de position en C3 pour maîtriser la technique opératoire de la multiplication...

⇒ L'aide à la planification de l'action

L'élève montre des difficultés à organiser son travail, soit sur un plan matériel (difficulté à identifier le matériel et les supports nécessaires), soit, le plus souvent, sur un plan stratégique (absence ou mauvaise méthode de travail).

Exemples : copie d'un texte, écriture d'une rédaction, résolution de problème.

⇒ Le travail de la mémorisation

Beaucoup d'élèves en difficulté éprouvent des difficultés à mémoriser, c'est plus par manque de méthode que par manque de « moyens ».

Exemple : aide à la mémorisation d'une leçon, d'une poésie, d'un texte.

⇒ L'identification des stratégies cognitives

La mise en œuvre de stratégies cognitives opérantes est cruciale pour les apprentissages. Ces stratégies sont acquises de manière intuitive par la plupart des élèves. La non-identification des stratégies opérantes ou leur rareté dans des situations où elles doivent être multiples sont les sources principales de la grande difficulté d'apprentissage.

Cette approche nécessite de bonnes connaissances quant à l'observation de l'élève, l'analyse de son activité, l'analyse des causes de la difficulté et les réponses à apporter.

L'aide passe par un travail d'explicitation des stratégies à utiliser, puis ensuite d'automatisation de ces stratégies. Nous sommes ici aux frontières de l'aide spécialisée, que beaucoup d'enseignants chevronnés sont à même de mettre en œuvre.

Exemples : lire un tableau à double entrée, comprendre un texte...

Dix façons de ne pas aider

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-PPRE-nouveau-visage-de-l-aide-individualisee>

Dans un article intitulé « Dix risques majeurs », Gérard Chauveau met en garde contre les effets néfastes d'une aide pourtant indispensable. Il liste dix façons de procéder qui peuvent entraver le succès de l'aide au destinataire en difficulté.

1. Le saupoudrage

L'aide se limite fréquemment à une intervention fragmentée, émiettée, épisodique. Son impact est alors superficiel, voire insignifiant. Par exemple l'aidant prend en charge un élève une fois (une heure) par semaine alors que celui-ci aurait besoin qu'on concentre les forces et les efforts ou qu'on lui apporte un soutien intense et continu. Selon cette conception, le meilleur professionnel de l'aide est celui qui « papillonne » ou « s'éparpille » : on apprécie son travail au nombre d'enfants « suivis » et au nombre d'écoles « couvertes » (ou visitées).

2. La substitution

L'aide se situe souvent à la place d'une séquence pédagogique. Alors que les élèves aidés sont en difficulté en lecture-écriture et/ou en mathématiques, on remplace certaines activités scolaires de lecture-écriture ou de mathématiques par des aides dans d'autres domaines : comportement, socialisation, psychomotricité...

3. La diversion

On détourne l'attention du problème qu'on prétend traiter (conduite d'évitement), on distrait. Par exemple, on va offrir à un élève en difficulté en lecture-écriture toutes sortes d'activités éloignées de la langue écrite, ou bien on va axer les aides sur l'ambiance (ou le climat, le relationnel) alors qu'on annonçait vouloir améliorer les apprentissages scolaires.

4. La sous-stimulation

Certaines aides relèvent des pédagogies « d'attente » ou des enseignements « allégés ». Elles sont fondées sur l'idée que « ces enfants-là » – les élèves à risques, à problème, en difficulté – ne peuvent pas recevoir autant de stimulations ou de prestations intellectuelles que les sujets dits normaux. En guise du « plus » annoncé (une aide psychologique, un soutien, une rééducation, un enseignement mieux adapté), on donne « moins » à ceux qui ont moins : moins d'enseignement, moins d'activités cognitives, moins d'ambition pédagogique, moins d'occasions d'apprendre et de résoudre des situations-problèmes (voir aussi les risques 2 et 3 ci-dessus).

5. La dépendance

La personne s'accoutume à l'aide qu'elle reçoit et ne peut plus « s'en passer ». À moins que ce ne soit l'aidant qui ne puisse interrompre sa relation d'aide ! On voulait aider le sujet à devenir plus autonome et on produit un « assisté », un individu un peu plus dépendant et déresponsabilisé.

6. Le désengagement

La déresponsabilisation peut également « toucher » les autres intervenants ou professionnels concernés. Par exemple, des parents ou des enseignants ont tendance à se décharger du problème (ou de l'enfant-problème), sur les spécialistes ou sur le service spécialisé (RASED, CMPP...). Quelques-uns, qui avaient su faire face jusqu'à l'arrivée des professionnels de l'aide spécialisée, se retirent ou se démobilisent.

7. La ségrégation

On a souvent tendance à mettre à part ou à l'écart la personne en difficulté (ou « à problème ») avant ou afin de lui apporter l'aide jugée indispensable. On commence par séparer et marginaliser l'aidé en le plaçant dans une structure « spéciale » et peu valorisée. Dès le départ, l'aidant est en pleine ambiguïté ou en plein dilemme : son action va-t-elle favoriser la réussite et l'intégration du sujet aidé ou entériner sa relégation (par exemple dans une filière de l'éducation spécialisée ou d'une structure perçue à tort ou à raison, comme « voie de garage », « classe ghetto », etc.) ? Ces procédures « ségréгатives » sont étroitement liées aux logiques différentielistes (celles qui se focalisent sur « la différence », la particularité ou la spécificité de celui qu'on veut aider). Elles reposent sur un postulat : le destinataire de l'aide se caractérise essentiellement par des traits et des besoins spécifiques, il nécessite donc des mesures complètement spécifiques ou particularistes (un « traitement » à part).

8. La stigmatisation

À partir du moment où, dans une population tout venant, on isole un sujet particulier (repéré et choisi à partir de ses difficultés, ses problèmes...) pour lui donner une aide particulière avec un spécialiste, on risque de faire deux choses opposées en même temps. Ainsi, dans nombre de prises en charge psychopédagogiques classiques, on mêle le traitement et le signalement ; celui-ci « montre du doigt », officialise et légitime la catégorisation négative de la personne aidée (« handicapé », « inadapté », « inapte »...). On apporte à la fois un plus (une aide, un soutien) et un moins (l'étiquetage négatif, la dévalorisation) ; on enclenche deux processus contradictoires qui s'annulent ou s'annihilent.

9. La pathologisation

Il n'est pas rare que les aides et les aidants polarisent uniquement sur les déficiences, les déficits, les « défauts » (défaillances, défauts) du sujet à aider. En négligeant les potentiels, les ressources, les acquis, voire les atouts de l'aidé, l'approche déficitariste (ou défectologique) rend difficile le déclenchement d'une dynamique positive. Celle-ci suppose qu'on prenne appui sur les points forts de celui qu'on aide. Si l'on ne prend en compte pour le définir et pour l'aider, que ses manques et ses carences, on se contentera le plus souvent de « gérer l'échec » au lieu de générer la réussite ; et l'on sera tenté de « renvoyer » l'aide aux élèves en difficulté aux intervenants du secteur psycho-médical ou de l'enseignement spécialisé.

10. L'ambivalence

Certains enseignants sont à la fois très demandeurs d'aides (et d'aidants) aux élèves en difficulté et très durs, parfois à la limite de la violence et du rejet, dans la présentation de ces derniers. Les élèves aidés ont alors l'impression d'entendre un double langage, de recevoir deux messages simultanés et opposés : « Viens, on va t'aider, tu vas y arriver, tu dois y arriver. » et « Tu es incapable d'y arriver, tu as trop de handicaps, trop de défauts. » Ils sont pris au piège de l'injonction paradoxale : « il faut de l'aide, c'est indispensable, voire urgent »... et « ça ne servira à rien ».

Et pourtant, il en faut

On le voit : si l'on n'est pas très vigilant et rigoureux, le remède peut être inefficace ou pire que le mal. Mais ces constats n'ont d'intérêt que s'ils permettent de repérer ou de proposer des types d'aides et des modes d'intervention plus efficaces... ou/et de réduire ou d'éliminer les risques et les effets pervers les plus fréquents. Sinon la réflexion – c'est le cas de la sociologie critique – produit à son tour des effets pervers. Elle incite, par exemple, professionnels et décideurs à « jeter le bébé avec l'eau du bain ». C'est ainsi que les discours dénonçant « la stigmatisation-ségrégation » servent aujourd'hui à justifier la non-intervention et l'indifférence aux différences. La grande majorité des élèves qui relevaient hier des classes d'adaptation et de perfectionnement ne reçoivent plus (ou quasiment plus) d'aides actuellement, et celui qui propose des aides intenses ou une structure d'aide pour les élèves en grande difficulté de l'école primaire et du collège se voit aussitôt accusé d'être « un agent de la stigmatisation-ségrégation » et un partisan du retour aux « filières de relégation ».

Les élèves en grande difficulté ont besoin d'aides spécialisées supplémentaires et de mesures spécifiques : c'est ce qui manque généralement, en élémentaire et au collège, aux 15 % d'élèves qui passent en 6e sans maîtriser les compétences de base de la lecture. Les aides spécialisées peuvent certes être inopérantes ou contre-productives, mais leur effet pervers n'est pas une fatalité : le déterminisme n'existe pas plus dans l'échec de certains élèves que dans l'échec de certains types d'aides.

Lorsqu'on observe les classes d'élèves en difficulté, qui mettent certains enseignants (même chevronnés) eux aussi en difficulté, on constate que tout se passe comme si ces élèves voulaient *imposer*, par leurs conduites de refus, par les résistances manifestées (volontairement ou non, consciemment ou non) les règles de vie de la classe, parfois les contenus enseignés et les méthodes pédagogiques employées. Un équilibre se met alors en place, sournoisement négatif, dont il est difficile de sortir. L'enseignant n'est plus alors vraiment le maître. Les élèves en refus résistent, parfois gagnent ou, plus pervers, font semblant de faire gagner le maître. Le calme s'installe, les tâches deviennent plus occupationnelles que formatives. Les auteurs de l'étude sur les difficultés en mathématiques signalent dans leur discipline deux écueils majeurs dans les réponses données à ces difficultés :

La simplification excessive

Ils constatent une tendance à la simplification à l'extrême et à la négociation à la baisse des consignes, objectifs, tâches :

- a) la baisse est « locale » au cours de chaque séance, l'apport d'aides escamote les difficultés ;
- b) la baisse peut être globale, en termes de programmation pour l'année, le cycle.

L'individualisation fusionnelle

La réponse peut aussi prendre la forme d'une individualisation extrême de l'aide en réponse à une demande de relation individualisée exclusive. C'est répondre exclusivement sur le plan pédagogique pour en réalité, laisser l'élève dans une relation de dépendance à l'égard des dispositifs d'aide, incapable de prendre d'initiative, incapable d'un effort autonome, incapable en réalité de se construire :

- 1) dans la distance à l'adulte ;
- 2) dans la distance à ses pairs (il doit accepter de s'en distinguer, de *ne pas faire corps* avec eux... problème posé par ces classes où avoir une bonne note est mal vu parce que cela vous distingue) ;
- 3) dans la distance à soi, enfin.

Nous pourrions compléter ici la liste de ces réponses qui amènent à des dérives.

Le retour aux « fondamentaux »

De manière récurrente, on voit ressurgir l'appel à un « retour aux sources », aux « bonnes vieilles méthodes qui ont fait leurs preuves », aux « compétences fondamentales », aux « compétences [dites] de base ». En réalité, il s'agit de revenir à une conception cumulative et progressive du savoir-écrire, qui correspondrait pour la rédaction à cette conception linéariste de la lecture qui imposait, dans les salles d'asile du XIXe siècle, qu'on apprenne d'abord les lettres, puis les syllabes, puis les mots simples, etc., et qui retardait jusqu'au CM le moment où l'on écrivait de courts paragraphes.

Ces exercices ou apprentissages dits de base ne correspondent dans la discipline français à aucune réalité langagière : dès que l'élève parle, écrit ou lit en CP, raconte la moindre histoire, il est obligé de résoudre une très grande complexité d'opérations cognitives, langagières et culturelles pour fabriquer du sens.

Outre qu'il n'est pas certain qu'il ait existé un âge d'or de la pédagogie du français..., on ne peut que faire remarquer que les élèves en difficulté sont ceux qui aiment bien les bons vieux exercices : dictées, grammaire... Toutes formes de tâches répétitives, qui pointent précisément le problème à résoudre, qui satisfont leurs représentations du travail scolaire, qui ne nécessitent pas de fabriquer du sens et encore moins de penser par soi-même. La question est à poser en ces termes : *peut-on apprendre à écrire en passant son temps à faire des exercices ?*

Un excès de guidage et d'accompagnement des tâches

Une autre tentation très présente en français : trop d'étayage. Pour être sûr que l'élève se fait une représentation claire de la tâche, l'enseignant passe un temps important à clarifier les consignes, les faire répéter, établir des listes de critères, donner des modèles rigoureusement analysés ou des marches à suivre impératives... Un temps passé à négocier la tâche et à la *diriger* dans le but d'aider : l'effet paradoxal est que l'excès de guidage retarde le moment d'entrer dans la tâche et surtout décharge les élèves d'une partie de sa gestion.

Ainsi retrouvons-nous les observations de nos collègues didacticiens des mathématiques : en facilitant ou en sur-étayant les tâches, la multiplication des dispositifs d'aide et de soutien rend ces élèves plus dépendants à la fois du maître, des consignes, du contexte immédiat. Ils empêchent d'une certaine façon les *conduites de prise de risque* que demande tout travail intellectuel et de ce fait renforcent les difficultés mêmes auxquelles ils cherchent à remédier. Ils empêchent ainsi que ne se construisent les attitudes intellectuelles et langagières nécessaires au travail de l'école.

Anecdote : Qu'on imagine *a contrario* un instant *l'aventure extraordinaire* que représente pour un petit de classe préparatoire le tout premier texte qu'il écrit aux environs de février pour raconter une visite de sa classe au port de Collioure. Il connaît un certain nombre de mots, de graphies, de lettres et il se jette dans une écriture « longue », sans douter un instant de pouvoir y arriver. Le maître est là, bienveillant, répondant à la demande des élèves ; quatre copains, chacun à son texte autour de la table, aident aussi. On cherche sur les écrits collés sur les murs, dans les albums lus. À la fin de l'atelier écriture, ce petit élève lit et recopie *son* texte, différent de celui des copains : deux ou trois petites phrases souvent, mais les *siennes*, qui racontent son expérience particulière. Pendant ce temps, dans d'autres classes, ce qu'on appelle écriture, c'est déplacer et coller quelques étiquettes de mots étudiés dans la leçon du livre de lecture !

Qu'est-ce en effet qu'apprendre sinon partir à l'aventure, si ce n'est accepter en profondeur qu'on ne sait pas, qu'on a besoin de modifier ses habitudes, d'inventer de nouveaux itinéraires, de nouveaux outils, de nouvelles stratégies pour réaliser les tâches demandées (que ce soit en EPS, en biologie ou pour écrire un récit de fiction qui intéresse un lecteur) ?

Les élèves en difficultés ont souvent peur de la nouveauté. Ils veulent toujours refaire la même chose, le même problème, le même récit, relire les mêmes livres. Les conforter dans cette tendance ne les sécurise qu'en apparence.

La dilution du travail dans la suractivité ou la déscolarisation des tâches

On pense parfois mobiliser les élèves en dépaysant les pratiques d'écriture grâce à des projets longs, souvent ambitieux, preneurs de temps, qui invitent les élèves à sortir de l'école, à déscolariser l'écriture comme on a souhaité, un temps, déscolariser la lecture. Il n'y a aucune raison en effet de faire de l'école une terre austère où le plaisir et le jeu sont exclus. Mais le danger est de désolidariser les apprentissages de ces tâches, de rendre plus difficile le retour aux tâches quotidiennes de l'école et le transfert des connaissances et des savoir-faire et, de rendre plus difficile la construction de l'école comme espace d'un *travail intellectuel*.

Un autre écueil est aussi d'imaginer que pour maintenir l'attention des élèves, il faille en permanence changer de projets. On constate que les enseignants les plus actifs et combatifs sur le front de la lutte contre l'échec scolaire démultiplient et diversifient en permanence les tâches d'écriture en puisant à toute l'histoire de la didactique de l'écriture : jeux d'écriture, jeux poétiques, textes libres, journal scolaire, lettre aux correspondants, écrits formalisés inspirés des travaux d'Écouen ou d'EVA. Pour autant une étude attentive des résultats des élèves dans une classe ZEP de CM2, observée toute l'année, montre que si tous progressent de façon importante, on constate que ce sont les élèves les plus en difficulté qui progressent le moins. On peut penser alors qu'en passant trop vite d'un projet à un autre, on ne leur laisse pas assez de temps pour intérioriser et stabiliser les savoirs et compétences que celui-ci a nécessités. Faire beaucoup écrire, de manière brève et diverse, ne suffit de toute évidence pas. Il faut du temps, suffisamment de continuité et de reprise pour que l'élève puisse effectuer un parcours personnel d'écriture sans pour autant se lasser. »

« Alerte n°1 : Ignorer la personne à l'école, c'est, parfois, lui donner une chance pour repartir à zéro et se dégager des déterminismes qui l'enserrent... »

Voilà, de toute évidence, une banalité dont chacun a pu faire l'expérience et qu'il ne faut pas oublier. Il y a une manière d'ignorer méthodiquement l'ensemble des soucis et des problèmes que trébale l'élève qui contribue à l'en délivrer, au moins partiellement. Cette posture peut constituer une sorte d'interpellation de l'intelligence de l'élève, de sa capacité à distancier dont il n'est pas rare qu'il sache se montrer digne.

Alerte n°2 : Être attentif à la personne, c'est parfois enfermer l'élève dans des catégories psychologiques, chercher absolument à expliquer ses actes au lieu d'interpeller sa liberté.

Pour illustrer ce propos, il faudrait faire une histoire de l'immense fascination exercée sur les enseignants par les typologies caractérológicas de toutes sortes et, aujourd'hui, par le "discours psy". Or, rien n'est plus dangereux que d'interpréter ainsi la personne, même avec les meilleures intentions du monde... Une telle attitude oublie que, selon la formule de Lacan, "il n'est d'interprétation possible que dans le transfert"... Car, sinon, qui me garantit qu'en parlant de l'autre je ne parle pas d'abord de moi ? Le danger est d'autant plus grand que je me prétends alors, simultanément détenteur de la vérité de l'autre à sa place.

Alerte n°3 : Une pédagogie différenciée qui prétendrait donner exactement à chacun, à chaque instant, ce dont il a besoin, en s'appuyant sur une analyse exacte de sa personnalité serait plus proche du dressage que de l'éducation...

Là encore, beaucoup d'entre-nous en ont fait l'expérience : ce qui est formateur dans la pédagogie différenciée c'est qu'elle ouvre des espaces de négociation possibles, comme le dit Philippe Perrenoud, dans un système où tout est bien souvent verrouillé. C'est pourquoi je suis convaincu, pour ma part, qu'en matière pédagogique, la réussite n'est pas la perfection... c'est dans les imperfections de la différenciation, dans les inadéquations entre les besoins et les réponses, les difficultés et les remédiations que - pour autant que ces écarts soient analysés - l'élève accède à la conscience de ses stratégies d'apprentissage, élargit sa palette de ressources méthodologiques, prend progressivement l'initiative d'adapter les moyens qu'il prend aux résultats qu'il veut atteindre... bref, accède à un peu d'autonomie.

Alerte n°4 : Respecter la personne de l'élève, c'est d'abord être rigoureux avec lui dans la présentation des savoirs et l'organisation des situations d'apprentissage.

Combien de fois, en effet, voit-on des relations entre maîtres et élèves se dégrader parce que la rigueur didactique n'est pas garantie ? Certes, le maître sait, mais il ne sait pas vraiment le niveau épistémologique de ce qu'il doit enseigner et ses connaissances académiques ne lui permettent pas de travailler dans le registre de la genèse de savoirs proprement scolaires. L'élève est, alors, mis en difficulté et il peut exister une tentation sournoise de récupérer au relationnel les échecs de la didactique : "Moi, j'ai de bonnes relations même avec les cancre !". Certes, c'est mieux que rien. Mais, à tout prendre, il vaudrait mieux éviter qu'il y ait des cancre !

Alerte n°5 : Une trop grande insistance sur la dimension interpersonnelle en pédagogie peut dégénérer dans une relation duelle infernale de fascination/répulsion.

Certes, nous nous situons ici à la limite et le phénomène est, en tant que tel, assez rare. Mais on ne peut, pour autant, l'ignorer. "Je m'intéresse à ta personne, je prends du temps pour toi... Et toi, tu ne t'intéresses pas à moi ? Je sais bien que je n'ai pas à attendre de reconnaissance, mais quand même tu pourrais faire un effort !... Et puis, après tout, tant pis pour toi ! Tu n'en vauds pas la peine ! Puisque tu me rejettes, je te rejette aussi et tu en subiras les conséquences !"

Alerte n°6 : À trop personnaliser la relation, le maître oublie qu'il n'est qu'un médiateur et ne permet pas toujours à l'élève d'accéder à l'autonomie.

On connaît le phénomène : si le maître est la loi, quand le maître n'est plus là il n'y a plus de loi. Si le maître est le savoir, quand le maître n'est plus là il n'y a plus de savoir et l'on recherche indéfiniment celui qui est supposé savoir. Si le maître est l'École, quand le maître quitte sa classe et ses élèves avec lui, rien de ce qui aura été appris à l'École ne pourra être détaché du maître... »