



SEPTEMBRE 2001



EduSarthe

EXPLOITER L'ÉVALUATION C.E.2

Collection **R**essources
Des outils pour enseigner

EXPLOITER L'ÉVALUATION C.E.2

**De l'analyse des résultats
à la mise en œuvre
de réponses pédagogiques adaptées**

Avant-propos

Les exploitations de l'évaluation nationale en C.E.2 constituent un objectif de première importance pour les équipes enseignantes. L'élaboration de réponses pédagogiques adaptées aux besoins des élèves est en effet l'une des conditions de l'efficacité dans les apprentissages menés pour stabiliser et achever les apprentissages fondamentaux.

Les usages pédagogiques de l'évaluation nationale doivent donc se renforcer grâce à la mobilisation la plus large de toutes les compétences.

Dans la classe d'abord, l'analyse fine des résultats et la confrontation avec les autres informations sur les acquisitions des élèves doivent aboutir à l'élaboration de réponses diversifiées selon les besoins : programmes personnalisés d'aide et de progrès pour les plus en difficulté, soutien ou approfondissement pour ceux dont les acquisitions sont encore fragiles.

*Dans chaque école ensuite, l'exploitation des évaluations, depuis la correction des exercices jusqu'à la mise en œuvre des réponses adaptées, doit être **l'affaire de tous**. Au-delà des situations singulières des élèves, c'est la conception même des programmations de cycle, voire les choix didactiques, que l'analyse des résultats doit interroger et parfois infléchir. Enfin, au bout du compte, il reviendra à l'équipe des maîtres d'inclure dans le projet d'école, comme dans ses différentes mises à jour, la prise en compte des données des évaluations nationales.*

Cette mobilisation des équipes doit donc contribuer à favoriser une « culture de l'évaluation » indissociable d'une « culture de l'apprentissage » garante d'une véritable différenciation des parcours d'apprentissage.

*Michel Laurent
Inspecteur d'académie
Directeur des services départementaux
de l'Éducation nationale*

Avertissement au lecteur

Le document dont vous abordez la lecture comprend trois parties :

- des analyses et réflexions sur les opérations d'évaluation nationale C.E.2 – 6^e,
- des éclairages théoriques, accompagnés de propositions pratiques, concernant un certain nombre de mots-clés référés à ces évaluations et à leurs prolongements dans la classe,
- des pistes d'aide aux élèves en difficulté susceptibles d'être exploitées à partir de certains items particuliers ou des compétences mobilisées par les élèves pour leur réussite.

Bien que ces trois parties soient interdépendantes, le lecteur a la possibilité d'entrer dans le document par celle qui lui semble correspondre à ses préoccupations premières, ayant ensuite toute latitude, s'il le juge nécessaire, de compléter son information avec les deux autres parties.

Qu'il en fasse le meilleur usage dans sa classe, après l'avoir soumis à la critique armée de son expérience, constitue le souhait le plus cher de l'équipe de rédaction.

Un dossier annexe complètera le présent document en ce qui concerne :

- l'utilisation du logiciel Casimir,
- son exploitation pédagogique,
- la remédiation (quelques suggestions extraites du livre de présentation de l'évaluation C.E.2),
- les tableaux de concordance : compétences/activités/items.

Remerciements

-au groupe départemental « évaluations » animé par *Marc Lherbier*, inspecteur de l'Éducation nationale, et composé de :

Alain Bédoire, maître formateur, coordonnateur de l'E.A.I.

Jean Blanchais, principal du collège J. Cocteau à Coulaines

Michèle Bossard, maître formateur auprès de l'I.U.F.M.

Michel Coutard, C.P.C. Le Mans IV

Brigitte Gilein, C.P.C. Sablé-sur-Sarthe

Jean-Louis Goupil, maître formateur auprès de l'I.U.F.M.

Michel Goupil, I.A.-I.P.R., adjoint à l'I.A.

Marie-Claude Pageau, professeur-conseil 2nd degré auprès de l'Inspecteur d'académie

Jean-Pierre Pluvion, directeur de l'école élémentaire de l'Épau –animateur informatique

Evelyne Sanson, C.P.C. Le Mans III

- à l'ensemble des conseillers pédagogiques généralistes de circonscription qui ont activement participé aux documents d'aide à la remédiation.

- au groupe de travail « évaluation » du département de la Manche, piloté par M. Lamontagne, I.E.N., qui a produit un document intitulé
« **De l'évaluation nationale à l'aide aux élèves en difficulté** »
dont s'est largement inspirée l'équipe sarthoise.

Sommaire

	Avant-propos	p. 3
	Avertissement au lecteur	p. 5
	Remerciements	p. 6
	L'évaluation nationale à l'entrée en C.E. : les enjeux	p. 9
	Synthèse des items compétence de base 1995-2000	p. 10
	Nomenclature des compétences	p. 12
	Apprendre à comprendre	p. 15
	L'orthographe : une démarche possible de la G.S. au C.M.2	p. 21
	Aide à la remédiation en mathématiques	p. 29
<i>Des éléments théoriques... ...au service de la pratique</i>		
	L'erreur au service de la pédagogie	p. 39
	La gestion de l'hétérogénéité	p. 42
	La pédagogie du contrat	p. 45
	Ce qui est acquis au cycle 2	p. 47
<i>Programme personnalisé d'aide et de progrès</i>		
	P.P.A.P. Principes et recommandations	p. 53
	Circulaire 98-229 du 18 novembre 1998	p. 54
	P.P.A.P. Les étapes de la mise en œuvre	p. 61

L'évaluation nationale à l'entrée en C.E. : les enjeux

Finalités

Aider les enseignants à identifier les acquis et les difficultés de chaque élève à l'entrée en C.E.2 à l'aide des épreuves standardisées. Les aider à conduire des actions pédagogiques différenciées et adaptées aux besoins des élèves.

Nature et champ de l'évaluation

L'évaluation nationale est un outil de diagnostic individuel permettant d'identifier les acquis et les faiblesses de chaque élève.

Ce n'est pas un outil de classement des élèves.

L'évaluation nationale permet d'observer les compétences et les difficultés de chaque élève **à un moment précis de sa scolarité.**

Ce n'est pas un bilan de fin de cycle (évaluation C.E.2).

Les scores globaux permettent aux enseignants de :

- situer leurs actions passées par rapport à des références nationales,
- construire de nouvelles actions adaptées.

Les scores nationaux ne sont pas une norme à atteindre. Les scores globaux en français et mathématiques ne permettent pas de classer les écoles. Les scores globaux en français et mathématiques ne permettent pas de comparer d'année en année les performances d'une école (car les épreuves varient d'une année à l'autre).

L'évaluation C.E.2 de 1995 à 2000
Compétences de base en mathématiques (travaux numériques)

		Nombre d'items						
Objectifs	Activités	95	96	97	98	99	00	
Travaux numériques	Effectuer les 3 opérations +, -, x, posées, en ligne ou à poser	Effectuer une addition en ligne	1	1	2	2	2	2
		Effectuer une addition posée	1	1	2	2	2	2
		Effectuer une multiplication en ligne		1		1		
		Effectuer une addition à trou		1				
		Poser et effectuer une addition			2	2	2	2
	Calculer mentalement	Effectuer mentalement une addition avec 2 termes	1	1	1	1	3	4
		Effectuer mentalement une addition avec 4 termes	1	1	1	1		
		Effectuer mentalement une multiplication		1				
	Transcrire en lettres des nombres écrits en chiffres et inversement	Transcrire en lettres des nombres donnés en chiffres	1	2	1	2	2	2
		Transcrire en chiffres des nombres donnés en lettres	2	2	2	2	2	2
Associer l'écriture en chiffres d'un nombre à son écriture en lettres						1	1	
Ranger des nombres	Ranger des nombres dans l'ordre croissant	2	3		2	1	1	
	Dans une série de 8 nombres trouver le plus petit nombre			1				
	Dans une série de 8 nombres trouver le plus grand nombre			1				
	Placer 2 nombres dans une suite numérique ordonnée					2	2	
	Repérer la place de x nombres par rapport à x autres sur la ligne des nombres	1	1	1	1			
Problèmes numériques	Lire et/ou remplir un tableau à double entrée	Repérer 3 informations à partir d'un tableau	3		3			
		Lire des renseignements et les reporter dans un tableau					1	
Rechercher l'indication d'une colonne à partir d'éléments d'une ligne			2					
Rechercher l'indication d'une ligne à partir d'éléments d'une colonne			1					
Retrouver une ligne à partir d'éléments de plusieurs colonnes			1					
Exploiter un document brut	Repérer des informations pertinentes pour répondre à un questionnaire Sélectionner des collections d'objets en fonction de 2 critères					2	2	
			1					
Items compétences de base / items travaux numériques		13/43	20/41	17/38	16/39	20/41	20/38	
Pourcentage items de base : items travaux numériques		30,2	48,8	44,7	41	48,8	52,6	

Les compétences retenues pour l'évaluation recouvrent trois grands domaines en mathématiques : les travaux géométriques, les mesures, les travaux numériques. Les compétences de base ne concernent que le domaine des travaux numériques. Le domaine des travaux numériques recouvre les travaux numériques proprement dits et les problèmes numériques.

Les constantes en travaux numériques :

effectuer une addition en ligne, effectuer une addition posée,
poser et effectuer une addition (depuis 1997), effectuer mentalement une addition,
transcrire en lettres des nombres écrits en chiffres et inversement, ranger des nombres.

Constante en problèmes numériques : lire ou remplir un tableau à double entrée (sauf année 2000).

Nouveauté depuis 1999 : repérer des informations dans un document brut pour répondre à un questionnaire.

L'évaluation C.E.2 de 1995 à 2000
Compétences de base en français (lecture)

		Nombre d'items						
	Objectifs	Activités	95	96	97	98	99	00
Compréhension de textes	Comprendre un texte de type narratif	Travail sur les personnages	1				3	2
		Retrouver les lieux, la date	1		1	2	2	5
		Retrouver la chronologie des actions		1		3		
		Travail sur les événements						
Compréhension de textes	Comprendre un texte de type informatif	Trouver un renseignement	1	1		1	2	1
		Déduire un renseignement						
		Trouver un renseignement dans un document		1				
Compréhension de textes	Comprendre les consignes	Retrouver les consignes (lecture par l'élève)	3		3		1	
		Lire pour appliquer (l'élève lit)					2	3
		Retrouver les consignes (lecture par le maître)				3	1	1
		Lire pour appliquer (le maître lit)					2	4
Compréhension de textes	Connaissance des écrits, organisation, prises d'indices extérieurs	Retrouver le titre	1	1	1		1	1
		Retrouver l'auteur			1			
		Identifier des types d'écrits			2	5	2	1
Connaissance du code	Savoir déchiffrer des mots courants ou inconnus	Trouver le mot courant, à partir d'une image, ou d'analogies de sons ou de graphies	5	6	5	5	4	9
		Savoir déchiffrer des mots difficiles	3	3	3		3	3
	Comprendre un mot d'après son contexte		2	1	2			
	Savoir utiliser les marques grammaticales pour accéder au sens		1					
Connaissance du code	Reconnaître les familles de mots			3	6			
Items compétences de base / items de français			16/63	16/61	20/74	27/74	24/91	32/94
Pourcentage items de base / items de français			25,4	26,2	27	36,5	26,4	34

Augmentation significative de la part des compétences de base sur l'ensemble des items (sauf en 1999).

Poids relatif toujours plus important de la compréhension par rapport au code (43% vs 57% en 95, 62% vs 38% en 2000).

Changement de statut de certains items, considérés comme relevant des compétences de base en 1999 et n'en relevant plus en 2000 en raison du pourcentage médiocre de réussite à ces items en 1999.

Nomenclature des compétences

Le choix des exercices prend en compte la mise en place de nomenclatures de **compétences** en **lecture** pour le **français** et en **calcul** pour les **mathématiques**.

Cette approche permet de regrouper les items considérés comme relevant de :

- **compétences de base** qui paraissent nécessaires aux enfants pour profiter pleinement des situations pédagogiques de cycle 3 ou de 6^e.
- **compétences approfondies** qui mettent en jeu des stratégies ou des savoir-faire qui sont précisément ceux qui seront entraînés et fixés tout au long des années à venir (que les élèves ne les possèdent pas encore n'est donc pas dramatique),
- **compétences remarquables** qui ressemblent déjà à celles qui deviendront l'objet essentiel des enseignements du collège.

Lecture

En C.E.2

En 6^e

Compétences de base	<p><i>Reconnaître les mots courants, déchiffrer les mots inconnus, comprendre un texte simple.</i></p> <p>Reconnaître les mots courants et déchiffrer des mots inconnus. Comprendre le sens d'un mot dans ses contextes usuels. Comprendre des consignes et des énoncés simples et usuels. Prélever une information simple et explicitement énoncée dans le texte.</p>	<p><i>Saisir l'explicite d'un texte.</i></p> <p>Comprendre de qui ou de quoi on parle. Tirer des informations ponctuelles d'un écrit.</p>
Compétences approfondies	<p><i>Retrouver des informations simples contenues de manière non explicite dans un texte.</i></p> <p>Reconnaître et savoir utiliser des indices topographiques et textuels. Disposer des connaissances qui permettent de se servir d'un dictionnaire. Retrouver des informations simples non explicitées dans le texte.</p>	<p><i>Reconstituer l'organisation de l'explicite.</i></p> <p>Retrouver l'enchaînement logique du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - enchaînement logique de causalité - enchaînement chronologique - enchaînement référentiel. <p>Maîtriser les règles principales du code écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> - les accords - les types de phrases - les formes verbales. <p>Utiliser les ressources du contexte. Déjouer les effets de la polysémie.</p>
Compétences remarquables	<p><i>Comprendre un texte en mettant en relation les informations qu'il contient.</i></p> <p>Traiter les indices grammaticaux pour parvenir à une lecture plus précise. Construire par inférence des informations à partir de celles données par le texte. Trouver l'une des intentions possibles du texte.</p>	<p><i>Découvrir l'implicite.</i></p> <p>Mettre en relation deux informations. Dégager le présupposé d'un énoncé. Dégager du contexte le sens d'un mot inconnu.</p>

Compétences de base

<p><i>Connaître les entiers et les additionner, exploiter un tableau à double entrée.</i></p> <p>Comprendre les désignations écrites et orales des nombres entiers. Comparer et ordonner les nombres entiers. Maîtriser la technique et l'utilisation de l'addition. Lire ou placer des données dans un tableau à double entrée.</p>	<p><i>Connaître et utiliser les entiers, connaître les règles élémentaires sur les décimaux.</i></p> <p>Lire et écrire des nombres entiers. Comparer et ranger des nombres entiers (utiliser les signes correspondants). Mettre en œuvre les techniques opératoires de l'addition, de la soustraction, de la multiplication simple et de la division simple sur les entiers. Choisir et exécuter des opérations sur les entiers. Effectuer des travaux élémentaires sur les décimaux.</p>
---	---

Compétences approfondies

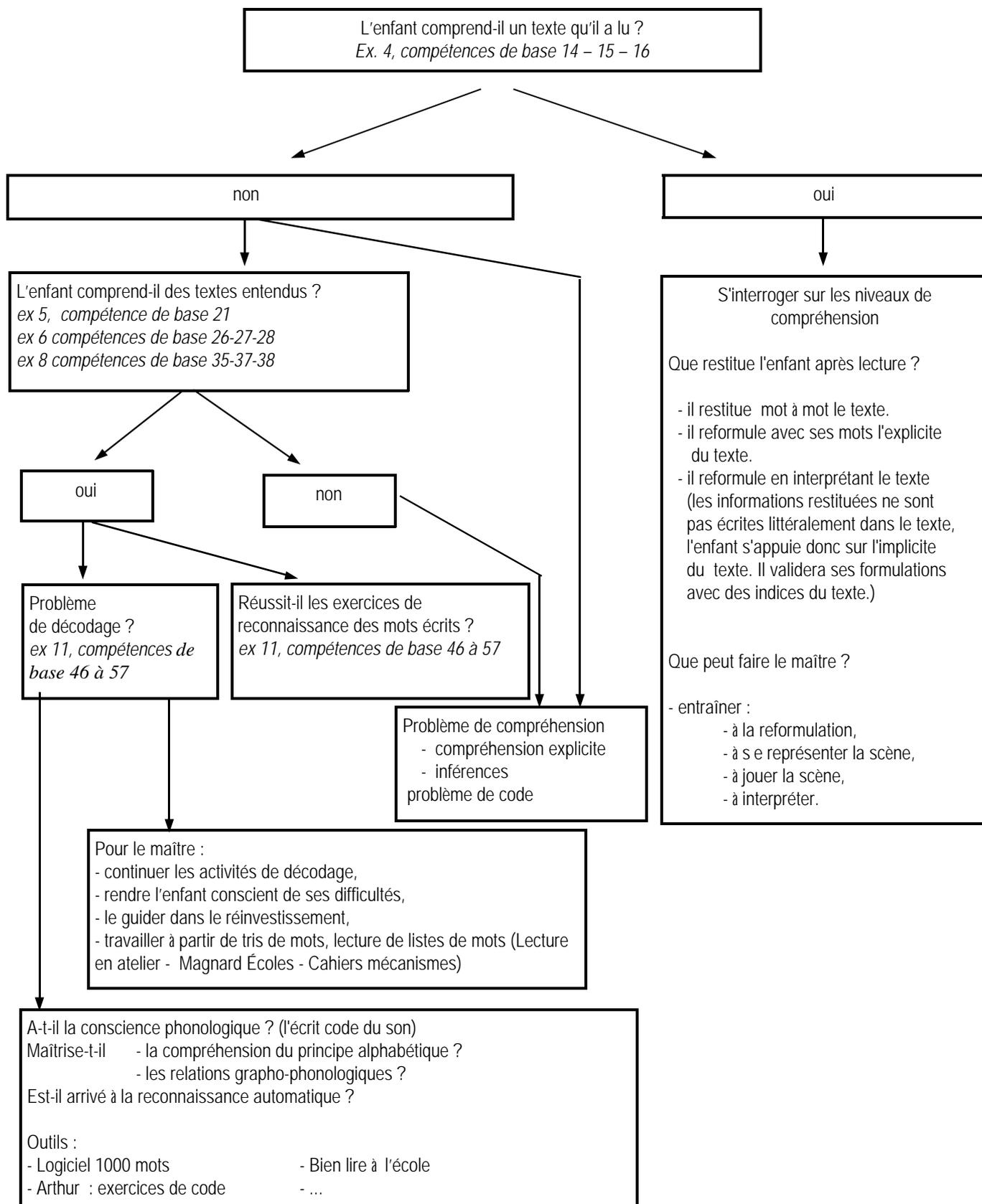
<p><i>Soustraire et multiplier des nombres entiers.</i></p> <p>Mettre en œuvre les techniques opératoires de soustraction et de multiplication. Comparer des nombres donnés sous formes additives et multiplicatives. Utiliser la soustraction et la multiplication (calcul mental, problème simple).</p>	<p><i>Maîtriser les entiers, connaître et utiliser les décimaux, résoudre des problèmes simples.</i></p> <p>Lire et interpréter l'écriture décimale d'un nombre. Comparer et ranger des décimaux. Mettre en œuvre les techniques opératoires de l'addition, de la soustraction, de la multiplication sur les décimaux. Réaliser des travaux numériques faisant appel à l'analyse d'une situation.</p>
---	--

Compétences remarquables

<p><i>Analyser et résoudre des problèmes.</i></p> <p>Utiliser les propriétés de la proportionnalité. Analyser des situations et les résoudre.</p>	<p><i>Résoudre des problèmes nécessitant l'organisation d'une démarche, justifier une réponse.</i></p> <p>Résoudre un problème de proportionnalité. Réaliser un travail complexe sur les entiers. Justifier le choix ou le rejet d'une solution donnée à un problème.</p>
--	---

IDENTIFICATION DES DIFFICULTÉS DES ÉLÈVES EN LECTURE

Compte tenu de la complexité des relations au sein d'un texte, il est nécessaire de s'appuyer sur une pratique qui multiplie les entrées. Exemple de démarche.



Les écritures en italique font référence aux exercices et items des évaluations C.E.2 de septembre 2000.

Quelques éléments théoriques

A- La compréhension se situe à différents niveaux :

- « microlocal » : informations en mémoire immédiate au niveau de la phrase

a- Faire restituer les informations retenues par les enfants :

- utiliser la base textuelle (restituer les informations explicites et implicites données dans la phrase),
- la reformulation est nécessaire pour intégrer l'information.

Exemple : Sur le chemin, / un homme / haut / et large d'épaules / marche à grands pas /.

b- Faire confronter ces informations :

- faire émerger **l'interprétation individuelle** et les images mentales créées,
Exemple : Sur le chemin (?), un homme (?) haut (?) et large d'épaules (?) marche à grands pas.
- l'enfant peut ne pas avoir d'écho en lui-même s'il n'a pas de représentations mentales, il faut alors l'aider à les construire.
-

- local : se construire des représentations au niveau du paragraphe :

a- Faire reformuler le passage (base textuelle).

b- Quelle image garder de ce passage ? Chacun propose son interprétation.

- global : se construire des représentations au niveau du texte :

a- Faire reformuler,

Résumer : c'est l'histoire de ...

b- Faire émerger les interprétations personnelles : sur les personnages, les thèmes..., interprétations qui doivent être acceptables en fonction de la tonalité du texte.

B- Quelques pistes à travailler, des outils à construire

Avertissement

- Les différentes pistes ne sont pas hiérarchisées.

- Travailler par chantiers :

- Choisir des textes en fonction des objectifs d'apprentissage,
- Choisir des objectifs réalisables en fonction des textes,
- Élaborer une programmation spiralaire (ajouts et reprises fréquents des points abordés),
- Exploiter un ou deux éléments seulement par chantier pour ne pas détourner le texte de sa fonction initiale ; il ne pas tout traiter dans un texte,
- Travailler une ou deux entrées sur une phrase, sur un paragraphe ou sur l'œuvre complète pour ne pas décourager, voire empêcher, la lecture (compréhension, interprétation),
- Ces chantiers, commencés au cycle 2 voire au cycle 1, seront poursuivis au cycle 3 puis au collège.
-

- Les exemples donnés sont extraits de « *L'homme aux sept loups* » de Jacqueline Kerguénou et Claude Seignolle, Bayard Poche, Collection J'aime lire.

B – 1 Narrateur et personnages (entrée essentielle)

- Qui raconte l'histoire ?
- Où est situé le narrateur ? pourquoi ici ? (voit-il plusieurs actions à la fois ? ...)
- Quel « pouvoir » lui donne cette position, qu'est-ce que ça lui permet de faire ?
Dans l'homme aux sept loups, cela lui permet d'épouser tous les points de vue (lieux, personnages...)
- Piste pédagogique : varier les points de vue (*Et si c'était Marie qui racontait...*)
- Travailler sur
 - l'être : il est stable.
 - son état : il évolue en fonction de l'action, de l'événement, de ses relations aux autres.
 - sa fonction : elle est pré-établie par le genre. Il y a « surcohérence » du personnage.

B – 2 Anaphores

- Un personnage, un objet, une idée... peuvent être repris de façon différente.
 - Exemple : établir la « trace » des personnages.

*Sur le chemin, **un homme** (...) **L'homme** est suivi (...) Lorsqu'**il** aperçoit la ferme des Ribaud, **il** s'arrête (...)*

*Lorsque la porte s'ouvre, chacun s'arrête et regarde **l'étranger**, immobile sur la pierre du seuil. Le chien grogne en montrant ses crocs usés et il se dresse, menaçant, devant **le visiteur**. (...)*

***L'étranger** n'a aucun geste d'amitié. (...)*

- S'interroger sur le sens apporté par le changement de déterminant, de désignation...
 -
- Une même anaphore peut désigner plusieurs personnages.
 - Exemple : chercher tout ce que peut représenter « il » (objets, personnages...)

*(...)Lorsqu'**il** aperçoit la ferme des Ribaud, **il** s'arrête (...).*

*Le chien grogne en montrant ses crocs usés et **il** se dresse, menaçant, devant le visiteur. Mais, subitement, le regard de l'animal devient craintif. **Il** va se glisser sous la huche à pain.*

(...)

*L'étranger n'a aucun geste d'amitié. Les Ribaud se demandent qui **il** est. (...)*

B – 3 Mots qui prennent en charge certaines relations à l'intérieur du texte.

Exemple : **Lorsqu'il** aperçoit la ferme des Ribaud, il s'arrête **et** arrête son troupeau. **Puis** il avance seul dans la cour.

Lorsqu' : est lié à « **et** » et à « **puis** »

Il faut s'interroger sur les rôles de chacun de ces mots, sur les liaisons établies entre eux.

Que s'est-il passé dans la tête de l'homme ?

- l'homme aperçoit la ferme, il s'arrête d'abord, il arrête le troupeau ensuite.
- les bêtes se sont arrêtées d'elles-mêmes car habituées à l'homme ?
- se représenter la scène.

B – 4 Organismes de texte et outils de représentation générale

Définition : il s'agit de mots ou groupes qui marquent les articulations entre les éléments constituant le texte aux plans logique, chronologique, spatial, argumentatif ...

Ces mots ont une incidence sur l'aspect matériel du texte (paragraphes).

C'est l'hiver en Sologne. La campagne est couverte de neige autour de la ferme des Ribaud. **Dans la grande salle,** Marie Ribaud aide sa mère à débarrasser la table. (...)

Sur le chemin, un homme haut et large d'épaules marche à grands pas. La neige crisse sous le bois de ses sabots. (...)

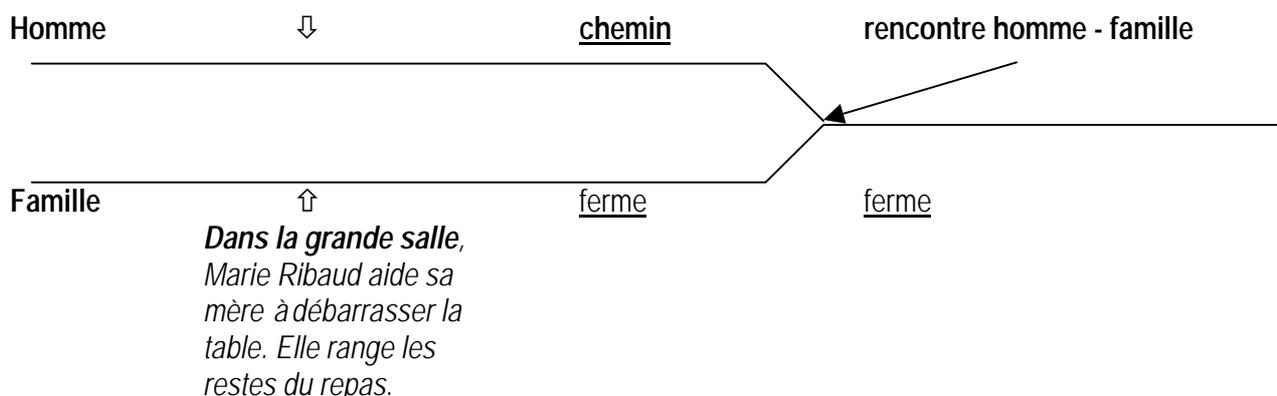
Exemple d'outil intermédiaire pour représenter la construction du texte.

- Faire ressortir les personnages, les lieux de l'action ... ,
- Retrouver une phrase du texte située à un endroit précis de la représentation,
- Choisir une phrase et la placer sur le schéma.

Légende : Actants – Texte et organisateurs de texte – Lieux

Sur le chemin, un homme
haut et large d'épaules
marche à grands pas

Lorsqu'il aperçoit la ferme des Ribaud, il
s'arrête et arrête son troupeau (...)



Attention :

- Cette représentation peut porter à discussion en fonction des interprétations,
- Certaines interprétations sont possibles, d'autres ne le sont pas : elles doivent pouvoir être validées par le texte.

B – 5 Chronologie et contrat temporel

- Gestion du temps dans le déroulement du texte avec ses complications (retours, ellipses, emboîtements...)

Exemple : *histoire en parallèle de deux personnages qui vont se rencontrer.*

- Gestion des temps utilisés :
 - s'interroger sur le choix des temps du texte,
 - comparer différents textes.

B – 6 Mises en relation

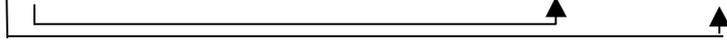
- d'éléments à l'intérieur du texte,
- appel à l'intertextualité, aux connaissances, aux stéréotypes littéraires (*représentation générale du loup, des bêtes sauvages...*), à sa propre représentation du monde.

- B – 7 Principes de répétition, de progression et de non-contradiction

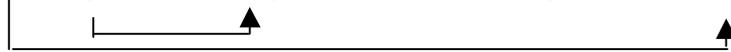
- Dans un texte, l'information est sans cesse répétée.

[C'est l'hiver] [en Sologne] [La campagne] est [couverte de neige] [autour de la ferme des Ribaud].

C'est l'hiver en Sologne. La campagne est [couverte de neige] [autour de la ferme] des Ribaud.



C'est l'hiver en Sologne. La campagne est couverte de neige autour de la ferme des Ribaud.



C'est l'hiver en Sologne. La campagne est couverte de neige autour de la ferme des Ribaud.



- Dans un texte, l'information progresse.
 - Le texte avance dans l'action par rappel (personnages, lieux...)
 - Le texte présente des éléments successifs ou des parties constitutives d'un tout.
- Dans un texte, l'information est cohérente.
 - Faire imaginer tout ce qui n'est pas dit
 - *l'hiver en Sologne, la ferme ...* : ne se passe pas au XX siècle, .
 - *la ferme des Ribaud* : qui est Ribaud ? un patron, propriétaire... ?
 - *Marie Ribaud* : la décrire (vêtements, physique...), comment est sa chambre ? ...
 - Mettre en relation les thèmes abordés ou établir leur progression.
Exemple : nature (homme, animaux, froid) / culture (ferme, paysan, chaleur)

B – 8 Champs lexicaux et sémantiques

- champs lexicaux

- Exemple : la famille.
 - quelle sensation se dégage de cette soirée ?
 - rechercher les mots qui donnent cette ambiance,
 - choisir six mots chacun et essayer de redire le passage avec ces mots, . . .
 - chaque enfant raconte l'histoire avec son interprétation.
- Rechercher comment l'auteur organise la peur
 - *les bêtes sauvages, rôder, la faim, la nuit qui tombe...*
- Rechercher la valeur des mots : pourquoi celui-ci et pas un autre, les différences que cela induit pour le sens du texte...
Exemple : La grand-mère sommeille.
 - *pourquoi « sommeille » et non « dort » ?*
 - *qu'est-ce que cela veut dire, sous-entend ?*
 - *est-ce que la grand-mère entend ce qui se passe ?*

- champs sémantiques

Exemple : rechercher les familles de mots (ensorcelé : sorcière, sorcellerie, sortilège...)

B – 9 Les thèmes abordés (cf. paragraphe B6)

- Rechercher les grands thèmes abordés par le texte.
- Tous ces éléments peuvent être classés en positif ou négatif (personnages, lieux, objets).
- Dégager les oppositions (nature hostile/culture – feu/froid – repas/faim – intérieur/extérieur...)
- Après lecture du roman, rechercher les grandes questions posées par le texte, la morale, l'idéologie... Dans ce texte : *peur de la différence, l'ignorance engendre la peur...*

B – 10 Les différents genres et textes

Rechercher quels genres sont programmés dans ce texte.

Exemple :

« L'homme aux sept loups » : narratif, fiction, histoire proche du conte, Réponse attendue niveau CE2 : c'est une histoire qui ressemble à un conte.

B – 11 Outils de représentation générale

Il est souvent intéressant de faire construire la représentation globale du texte.

Un exemple de représentation :

Action :



Temps : ça se passe quand ?
Lieu : ça se passe où ?
Personnages et états : indifférents... malheureux
Idée globale : résumé : c'est l'histoire de ...

B – 12 Style

- Comparer des phrases de différents textes, genres et auteurs.
- Justifier leur emploi.
- Collectionner des phrases dans un cahier personnel, les utiliser dans ses propres textes.
- Travailler des phrases pièges (cf. « maîtrise de la langue » page 139)

Exemple : « L'élève, dit le professeur, est un bon lecteur. »

L'élève dit : « le professeur est un bon lecteur ».

B – 13 Idées en production d'écrits

Faire écrire :

- des passages qui s'intercalent,
- faire écrire des ellipses,
- des hypothèses sur ce qui a pu se passer pour en arriver là,
- des hypothèses sur ce qui peut arriver après,
- des portraits de personnages,
- des événements (complication, résolution),
- ...

NB : Ce document ne prétendant pas à l'exhaustivité, il sera utile de se référer à :

- « La maîtrise de la langue à l'école », ministère de l'Education Nationale, 1992
- des outils pour travailler la compréhension en lecture (contacter les conseillers pédagogiques)
 - malle cycle 1 : Le Petit Chaperon Rouge
 - malle cycle 2 : Autour des albums de Claude Boujon
 - malle cycle 3 : De l'album au roman

L'orthographe : une démarche possible de la G.S. au C.M.2

Objectif

L'enfant produit des textes divers orthographiquement corrects. La démarche l'amène à écrire ses propres textes, à corriger ses écrits, à utiliser des outils.

Les outils présentés dans les pages suivantes ont été réalisés en classe avec des élèves. Ils ne sont pas transférables car chaque équipe doit les construire avec les enfants.

L'équipe des maîtres définit les niveaux d'exigence pour chaque niveau de cycle.

L'élève

Il écrit des textes divers dans tous les domaines.		Quotidiennement, il écrit des textes divers. Il copie. Il s'entraîne. Il mémorise.
Il est capable de repérer ses erreurs.	Il participe à la construction d'une grille d'analyse des erreurs cf. doc. 2,3,4.	Il écrit sous la dictée.
Il est capable de se corriger.	Il utilise des outils construits de la G.S. au C.M.2, des fichiers, des dictionnaires cf. doc. 1,5,6.	
Il réinvestit dans ses productions d'écrits.	Il réinvestit dans ses productions d'écrits.	

L'enseignant

Il analyse les erreurs et les hiérarchise en fonction des élèves.		Il évalue.
Il guide de façon différenciée les élèves - dans le repérage de leurs erreurs - dans l'utilisation des outils adéquats.	Il programme - des leçons - des exercices d'entraînement - des exercices de remédiation.	
	Il propose des situations de réinvestissements décrochées (copie différée...)	

a / à

Elle a gagné un crayon.	Je suis allée à l'île d'Yeu. Il m'invite à goûter.
--------------------------------	---

ma / m'a

Ma mamie et mon papi sont partis.	Papa m'a offert des têtes de crocodiles. Il m'a invité.
--	--

la / l'a / l'as

Je joue au ballon sur la pelouse.	On l'a appelé Boule.	Où l'as -tu trouvé ?
--	-----------------------------	-----------------------------

et / est / ai

Ma copine et moi, nous avons fait des gâteaux. Les clowns faisaient de la boxe et je riais.	La maison est sous l'eau.	J' ai six ans.
---	----------------------------------	-----------------------

sait / c'est / s'est

Mon frère sait monter les escaliers.	Aujourd'hui, c'est mon anniversaire.	Oscar s'est sauvé hier.
---	---	--------------------------------

les / l'ai

A midi, les cloches sont passées. Je les ai trempées dans l'eau. Nous les avons fait cuire.	J'ai ramassé une pierre : je l'ai gardée et je l'ai emportée à l'école.
--	---

on / ont

A la piscine, on s'éclabousse, on s'entraîne à faire des mouvements.	Les têtards ont une queue.
--	-----------------------------------

son / sont

Il a retrouvé son jouet.	Ma mamie et mon papi sont partis ce matin.
---------------------------------	---

été / étaient / était / étais

J'ai eu la fève et j'ai été le roi.	Nous avons fait des frites, elles étaient bonnes.	Ma dent était tombée sur la table.	Quand j' étais à la maison...
--	--	---	--------------------------------------

mes / mais

Avec mes frères, nous avons mangé tous les bonbons.	Il mange de l'herbe mais pas de graines.
--	---

(d'après une proposition de Micheline Daumas dans Orthographe, vocabulaire CE/CM, pratiques différenciées, Armand Colin).

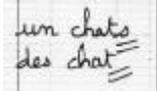
EXEMPLE DE TYPOLOGIE DES ERREURS REALISEES PAR DES ELEVES

erreur de son	bon son , mauvaise(s) lettres(s)	verbe ou conjugaison	petit signe	pluriel et féminin
S	BSML	V		FP
<i>Poison</i> / poisson	<i>pijon</i> / pigeon	je <i>chantes</i> / je chante	un élève / un élève	des <i>petit chien</i> / des petits chiens
<i>enclé</i> / oncle	<i>Cacerolle</i> / casserole	tu <i>marchait</i> / tu marchais	le <i>mais</i> / le maï s	une branche cassé / une branche cassée
<i>boigt</i> / doigt	<i>Quarte</i> / carte	nous <i>reviendront</i> / nous reviendrons		ces <i>chaussure</i> <i>verni</i> / ces chaussures vernies
<i>afril</i> / avril	<i>Ancrier</i> / encrier	ils <i>passais</i> / ils passaient		
<i>coeur / cœur</i>				
↓ <i>fiche 1</i>	↓ <i>fiche 1 ou 101 à 104</i>	↓ <i>fiche (document 3)</i>	↓ <i>fiche</i>	↓ <i>fiche</i>
famille de mots	phrases modèles	mots invariables	mots inconnus	
FM	PM	MI		
le <i>lais</i> / lait (age)	il à peur / il a peur	<i>Souvant</i> / souvent		
la <i>den</i> / dent (ier)	Il <i>mais ces</i> lunettes / il met ses lunettes	<i>Toujour</i> / toujours		
le <i>boit</i> / bois (age)		<i>parfoit</i> / parfois		
↓ <i>fiche</i>	↓ <i>fiche</i>	↓ <i>fiche</i>	↓ <i>fiche</i>	

GRILLE DE CORRECTION CONSTRUITE AVEC LES ELEVES – NIVEAU C.E.1



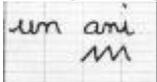
Répétition.



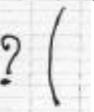
Problème de singulier ou de pluriel.



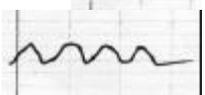
Majuscule (début de phrase ou nom propre).



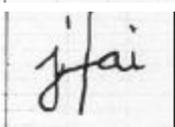
Ça ne fait pas le bon son.



Je ne comprends pas.



Ce n'est pas bien dit.



Je sépare les mots.



Il manque un mot.



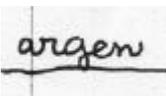
Je mets une majuscule au début des phrases et un point à la fin.



Ce n'est pas fini.



Ce n'est pas la bonne écriture du mot.



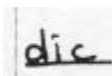
Tu as fait une erreur mais tu connais le mot.



Verbe.



Féminin.



Dictionnaire.

Chaque code renvoie à des phrases modèles (affichage classe puis outil personnel).

J'entends [g] (g)	Fiche n°12
g le garage le garçon des gâteaux le gorille une gomme la figure des légumes	g + u guider la guirlande la vague la langue une bague fatigué une guêpe

J'entends [] (j)	Fiche n°21
j (49%) jaune la jupe le(s) jeu(x) le jouet jouer la joue	g + e les genoux le général les généraux le berger la bergère le nuage l'orangeade
g + i ; g + y la girafe une gifle le gilet fragile la gymnastique	

La lettre g	Fiche n°12
j'entends []	
G	e, é, è, ê i y
j'entends [g]	
G	a o u r, l
G + U	e, é, è, ê i y

EXEMPLE DE TABLEAU DE CONJUGAISON EN COURS DE CONSTRUCTION PAR LES ELEVES

	Le verbe finit par	Présent	Futur	Imparfait	Passé simple
je	« »*	« »			
	e	verbes en er (crier)			
	x	vouloir, pouvoir			
	ai	avoir	tous les verbes		
	s	tous les autres ds (prendre)			

tu	s	es (verbes en er)			
	x	vouloir, pouvoir			

il, elle, on l'enfant ...	« »*	« »			
	e	verbes en er (crier)			
	d	prendre			
	« »	avoir	tous les verbes		tous les verbes
	t	tous les autres			

Nous, ... et moi	s	presque tous	tous les verbes		
	« »s*	être			

Vous, ... et toi	« ez »*	presque tous	tous les verbes		
	s	être, faire, dire			

Ils, elles, les filles...	nt	tous les verbes			
	t		tous les verbes		

* Dans ce cas, il n'y a pas de réelle terminaison.

Présentation

1a - Préambule

Les fiches suivantes sont extraites d'un document réalisé par une équipe de C.P.A.I.E.N. et un I.M.F. et élaboré sous le regard d'un inspecteur de l'Éducation nationale et d'un professeur de mathématiques de l'I.U.F.M.

1b - Avertissements

Ce document qui se veut source de propositions n'est ni modélisateur ni exhaustif. Il ne doit pas être considéré comme un support de bachotage, l'objectif poursuivi n'étant pas d'entraîner les enfants à réussir des items de l'épreuve mais plutôt à acquérir des compétences. Il ne prétend pas non plus résoudre toutes les difficultés en fonctionnant mécaniquement (il n'y a pas de solution miracle à un item échoué !) car tout ce qui explique trop simplement est trompeur.

Nous engagerons les enseignants à :

- vérifier le bien fondé du diagnostic et notamment la stabilité de l'erreur,
- accepter certaines erreurs qui sont positives, car reflétant un processus cognitif en construction (cf. *l'erreur, un outil pour enseigner* – Astolfi – E.S.F.).

N.B. : Les numéros d'items correspondant aux compétences de base sont soulignés dans la colonne *score national*.

Méthodologie

2a – Les supports utilisés

Les cahiers d'élèves utilisés ont été prélevés dans des classes de Zep urbaine (Le Mans) et de Rep rural (Sablé sur Sarthe).

2b – Méthode de travail

Analyse des productions des élèves.

Relevé des commentaires des élèves par entretien individuel.

Observations en classe de l'enseignant ou du C.P.C..

Tri des erreurs.

Élaboration d'une typologie de ces erreurs à partir des récurrences.

Les critères retenus dans le tableau sont les résultats nationaux, départementaux et les résultats de la classe afin de permettre aux enseignants des classes de C.E.2 de sélectionner les points sur

esquels ils devront mettre en place un dispositif de prévention (en amont) et de remédiation (en aval).

Objectif du document

Faire réfléchir les enseignants sur :

- le statut de l'erreur, la représentation qu'ils ont de l'erreur ainsi que leur attitude par rapport à l'erreur ;
- l'appréhension du mode de fonctionnement des élèves, en particulier les comportements intellectuels développés ;
- la hiérarchisation des connaissances à traiter ;
- l'apport d'outils
 - en amont pour les cycles I et II dans le domaine de la prévention (il faut différencier les apprentissages proposés ainsi que les outils construits et mis à disposition),
 - en aval pour le cycle III dans le domaine de la remédiation,
- l'extension des démarches de prévention et de remédiation à d'autres champs disciplinaires ;
- les capacités de généralisation après apprentissage et les capacités de transfert des élèves.

Signification des codes d'erreurs

A – Erreurs induites par l'exercice

- A1: consignes et situations ambiguës
- A2 : consignes et situations contradictoires
- A3: consignes et situations complexes
- A4: présentation inductrice d'un type de réponse
- A5: présentation de l'exercice proposé confuse et peu claire
- A6: disposition de l'énoncé peu claire

B – Erreurs provenant des stratégies mises en oeuvre pour résoudre l'exercice

- B1: emploi d'une démarche inappropriée à l'exercice
- B2: mauvaise interprétation des consignes par l'élève
- B3: incompréhension et/ou non maîtrise du langage et du langage mathématique

C – Après apprentissage, erreur provenant

- C1: d'une démarche inappliquée par automatismes
- C2: d'un défaut de connaissance
- C3: d'un non apprentissage de la connaissance
- C4: du non réinvestissement de la connaissance

Comment utiliser ce document ?

- 1 - reporter dans la colonne score de la classe, les résultats obtenus.
- 2 - comparer avec les scores nationaux
- 3 - repérer quelques champs déficitaires
- 4 - vérifier la persistance de l'erreur avant de lancer la remédiation
- 5 - organiser la classe en fonction des besoins repérés.

TRAVAUX GEOMETRIQUES

		<i>Score national</i>	<i>Score 72</i>	<i>Score classe</i>	<i>Type d'erreur</i>	<i>Difficultés rencontrées</i>	<i>Type d'activités à mettre en place en amont (prévention) ou en aval (remédiation sur le long terme)</i>
APPLIQUER UNE TECHNIQUE	1- Se repérer et se déplacer sur un quadrillage	69,5 (1) 71,2 (2) 72,8 (3)			A3 B2	<p>- reproduit à l'identique le premier parcours donc incompréhension de la tâche à réaliser.</p> <p>- méconnaissance du codage d'un point</p> <p>- confusion gauche droite</p>	<p>⊗ Reprendre le repérage des cases d'un quadrillage qui a été effectué précédemment (tableau à double entrée) en codant sur le plan du quartier, du village, de l'école ou en décodant le croisement de deux rues, de deux lignes (S.N.C.F. et cours d'eau)...Varié les plans.</p> <p>⊗ Prolonger par le repérage des nœuds d'un quadrillage. Proposer des exercices de codage et de décodage (parcours E.P.S. par exemple: aller se placer au point codé (3, A) ou donner les coordonnées du point occupé par l'élève). Comparer repérage de cases et repérage de nœuds (introduire: concept de case, concept de nœud).</p> <p>Se déplacer sur un quadrillage grâce à un parcours codé et inversement coder le parcours effectué par un camarade. Utiliser les tracés au sol des cours de récréation.</p> <p>Travail sur papier à quadrillage varié (mailles non orthogonales) de plus en plus fin. Pour les enfants qui n'ont pas encore installé les notions de "gauche" et de "droite", faire verbaliser le parcours effectué ("Je me déplace de deux cases vers la droite").</p>

TRAVAUX GEOMETRIQUES

		<i>Score national</i>	<i>Score 72</i>	<i>Score classe</i>	<i>Type d'erreur</i>	<i>Difficultés rencontrées</i>	<i>Type d'activités à mettre en place en amont (prévention) ou en aval (remédiation sur le long terme)</i>
APPLIQUER DIRECTEMENT UTILISER UNE CONNAISSANCE	3- Construire une figure simple sur un quadrillage en utilisant les propriétés de la figure	43,9 (5)			A3 A6 B3	<p>incompréhension de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la double consigne - Sens de "ce" carré : de quel carré s'agit-il ? <p>- tracé approximatif donc tracé d'un rectangle et non d'un carré</p>	<p>Écrire la consigne qui permettra d'obtenir un dessin dans un carré et comparer.</p> <p>Habituer les élèves à comprendre une consigne écrite sans reformulation.</p> <p>Repérer les mots importants (dans ce cas: un carré, à l'intérieur de ce carré)</p> <p>Habituer les élèves à se représenter le résultat final avant de se mettre au travail.</p> <p>⊗ Apprendre aux élèves à se vérifier par une relecture de la consigne et un va et vient permanent entre la consigne écrite et le résultat obtenu.</p> <p>Comme le fait de se décentrer pour se vérifier reste très difficile à cet âge, il serait bien d'échanger les productions entre les enfants et de faire vérifier la production d'un camarade dans un premier temps et, dans un deuxième temps de vérifier son propre travail.</p> <p>Habituer les élèves à vérifier à l'aide du comptage (installer une technique sûre de dénombrement des carreaux pour les élèves qui font une erreur de 1).</p>

TRAVAUX NUMERIQUES

		<i>Score national</i>	<i>Score 72</i>	<i>Score classe</i>	<i>Type d'erreur</i>	<i>Difficultés rencontrées</i>	<i>Type d'activités à mettre en place en amont (prévention) ou en aval (remédiation sur le long terme)</i>
APPLIQUER UNE TECHNIQUE	17- Calculer mentalement (calcul exact ou approché)	66,2 (46)			A2 C1 C2 C3	Additions	<p>⊗Exposer les différentes procédures utilisées par les élèves(chaque procédure donne lieu à une explicitation verbale par l'élève concerné). Affichage. Comparaison progressive des procédures : mise en évidence par des calculs appropriés de l'inefficacité de certaines procédures de base (surcomptage pour un calcul du type $45+26= ?$)</p> <p>⊗Amener les élèves par un entraînement régulier à un apprentissage maîtrisé des tables d'addition (connaître les compléments à 10 est indispensable). Entraîner les élèves à estimer le résultat (explicitation, trace écrite...) Inventorier l'ensemble des procédures (passer par la manipulation du matériel « Multibase » ou par les compteurs). Progressivement comparer les procédures, ne conserver que les plus sûres, les plus rapides et les plus efficaces (exemple pour enlever 9 , enlever 10 puis ajouter 1) « Ermel CE2 » (calculer des écarts, différentes procédures pour effectuer des calculs soustractifs).</p>
		35,5 (47)				Surcomptage erroné.	
		53,6 (48)				Soustractions	
		37,6 (49)				On ne donne pas de sens au mot « moins »	
		73,9 (50)				Procédures insuffisamment maîtrisées $850-600= ?$	
		63,2 (51)				On part de 600 pour aller à 850 et on se trompe car on ne sait plus schématiser les sauts sur la droite	
		82,9 (52)				numérique	
		45,3 (53)				On enlève 600 à 850 : la représentation est dans ce cas insuffisante.	
		28,4 (54)					

TRAVAUX NUMERIQUES

		<i>Score national</i>	<i>Score 72</i>	<i>Score classe</i>	<i>Type d'erreur</i>	<i>Difficultés rencontrées</i>	<i>Type d'activités à mettre en place en amont (prévention) ou en aval (remédiation sur le long terme)</i>
APPLIQUER UNE TECHNIQUE	18- Effectuer des additions posées, en ligne ou à poser	78,5 (55)			B3 C1 C2	Calculer en ligne $130 + 56 =$ non maîtrise de la numération de position (on calcule $1 + 5$ puis $3 + 6 \dots$) - problème de repérage dans l'espace (pour réussir, il faut savoir transposer l'opération dans l'espace et la retenir).	<p>⊗ Travailler avec du matériel type « Multibase » bois ou magnétique ou des compteurs. La phase « manipulation » est incontournable. Elle sera poursuivie par une phase de représentation du matériel utilisé (timbres base10) et progressivement remplacée par le tableau de numération.</p> <p>S' approprier des procédures de calcul réfléchi (Ermel-CE2- p. 149).</p> <p>Habituer les élèves dans des calculs en ligne de ce type à lire les nombres, à se les représenter de manière à avoir une première estimation du résultat.</p> <p>⊗ Habituer les élèves à assimiler un vocabulaire spécifique des actions par la mise en place d'un affichage de références. Cet affichage s' enrichira au fur et à mesure de l' année.</p> <p>Se référer à la typologie d' erreurs du livret blanc.</p> <p>Repasser par la manipulation du matériel « Multibase » pour asseoir le sens des retenues.</p>
		69,5 (56)					
		76,1 (57)					
		67 (58)					
		90,8 (59)					
		55,9 (60)					
		74,8 (61)					
						<p>Poser et effectuer des additions Incompréhension de la tâche « poser une opération » « effectuer une opération » certains élèves ont écrit les nombres verticalement par exemple : $64 + 83 =$ $\begin{array}{r} 68 \\ + 43 \\ \hline \end{array}$ Serait-ce dû au sens donné au verbe poser = mettre debout ? Effectuer des additions posées</p>	

TRAVAUX NUMERIQUES : TRAITEMENT DE L'INFORMATION

		<i>Score national</i>	<i>Score 72</i>	<i>Score classe</i>	<i>Type d'erreur</i>	<i>Difficultés rencontrées</i>	<i>Type d'activités à mettre en place en amont (prévention) ou en aval (remédiation sur le long terme)</i>
ANALYSER UNE SITUATION, ORGANISER UNE DÉMARCHE	25- Résoudre un problème à une opération	66,9 (78)			A4 (a,c) C1 (a,b) C2 (c) B3 (a)	Item 78 (a) - on effectue une soustraction (utilisation du mot reste) : erreur liée à l' énoncé. - méconnaissance du vocabulaire: parcourir. - contexte hors de portée de certains élèves.	Proposer des énoncés de problèmes contenant le mot reste mais pour lesquels les calculs sont soustractifs ou additifs. Comparer ces énoncés. Entraîner les élèves à schématiser la situation pour une compréhension plus sûre. Dans ce cas précis, l' utilisation de la carte de France permet une meilleure compréhension de la situation. Habituer les élèves à réfléchir à la pertinence du résultat.
		33,5 (79)				Item 79 (b) - on effectue une addition (38+2) : - on ne donne pas de sens à la situation. - on a reconnu le produit mais les calculs sont erronés.	Idem énoncé ci-dessus. Retravailler la commutativité de la multiplication ; comparer les calculs des deux produits ; choisir le calcul le plus sûr et le plus rapide.
		21,6 (80)				Item 80 (c) - on effectue une addition (108+85) - on effectue une addition à trous mais on se trompe dans la réponse à donner (on répond 108 alors qu' on a trouvé 23) ; on se perd donc dans le sens de son calcul. - on effectue bien la soustraction attendue mais nombreuses erreurs (de disposition, dans les calculs).	⊗ Amener les élèves à exprimer oralement ce que représente chacun des nombres de l' opération à calculer. Dans ce cas, on a souvent posé une addition à trous mais on s' est trompé sur le nombre à répondre. Changer de couleur de stylo pour une distinction aisée du nombre recherché. Reprendre le travail de distinction entre les données et le résultat recherché. Si erreur de disposition, retour à la numération. Si erreur de calcul, analyse de l' erreur et on rejoint les items 62 et 63.

MESURES

		<i>Score national</i>	<i>Score 72</i>	<i>Score classe</i>	<i>Type d'erreur</i>	<i>Difficultés rencontrées</i>	<i>Type d'activités à mettre en place en amont (prévention) ou en aval (remédiation sur le long terme)</i>
ANALYSER UNE SITUATION, ORGANISER UNE DÉMARCHE	15- Résoudre un problème faisant intervenir une grandeur	57,4 (37) 29,7 (38) 35 (39)			A5 B3	<p>Item 37 assez bien réussi ; les erreurs portent essentiellement sur la non prise en compte des informations disposées à deux endroits éloignés de l'exercice et la non compréhension de la négation.</p> <p>Item 38 nombreuses absences de réponse ou incompréhension de la situation (item très peu réussi) Problème de grandeurs continues difficiles à manipuler.</p> <p>Item 39 un peu mieux réussi -surcomptage erroné (120-107 = 12 ou 14) - sens du mot « écart » - de nombreux codes 0 ou 8</p>	<p>Proposer différentes présentations du même énoncé (texte; graphique; B.D.; dessin, tableau....). Analyser et comparer. Pour cet énoncé, le passage à la représentation graphique facilite la justification. Puis s' exercer à transformer des énoncés (texte en dessin ou schéma; tableau en texte; organigramme en texte...).</p> <p>Faire expliciter les procédures des élèves Par exemple, comparer avec les autres tailles 2 à 2. Avoir pour intention d' amener , sur le cycle, les élèves à comparer les procédures afin d' utiliser progressivement les procédures expertes. Travailler l' argumentation: " pourquoi...parce que..."</p> <p>Matérialiser schématiquement l' écart (la différence). Transférer à une autre situation.</p>

*Des éléments théoriques
au service de la pratique*

L'erreur au service de la pédagogie

La gestion de l'hétérogénéité

La pédagogie du contrat

Ce qui est acquis au cycle 2

Un élément théorique...

Le statut de l'erreur

Après avoir longtemps été réprimandée, associée à une « faute », considérée comme la preuve d'une non-maîtrise, comme un dysfonctionnement à caractère anormal, l'erreur change de statut. L'erreur révèle non pas l'inaptitude de l'élève, mais l'existence d'un savoir incomplet, mal assimilé, ou mal consolidé. À travers son erreur, l'élève sollicite l'enseignant, délivre un message : « C'est là que j'ai besoin d'aide ». Même si ce message n'est pas toujours simple à décoder, il convient de reconnaître **l'erreur comme une non-réussite signifiante et comme l'un des pivots de la démarche pédagogique.**

La place de l'erreur dans la démarche pédagogique

Il revient au maître de consacrer un temps suffisant à cette phase essentielle de repérage, de formulation et d'explicitation, par l'élève de ses propres erreurs.

Ceci suppose, pour le maître, le rejet *a priori* du simple constat de l'erreur induisant des interprétations abusives, au profit d'une analyse rigoureuse basée sur l'observation de l'élève en cours de production et sur la verbalisation que ce dernier peut tenir sur son travail.

Les erreurs sont souvent considérées d'une façon globale. **Il est nécessaire de les situer dans leur diversité, car selon la nature du diagnostic opéré, les modalités de l'intervention seront diverses.**

L'erreur plurielle

L'analyse des différentes erreurs des élèves montre que celles-ci relèvent essentiellement de quatre grands domaines :

- erreurs relatives à la situation,
- erreurs relatives à la consigne,
- erreurs relatives à l'opération intellectuelle,
- erreurs relatives à l'acquis antérieur.

Les erreurs de domaines différents peuvent se cumuler.

...au service de la pratique

Erreurs relatives à la situation

La situation paraît nouvelle : présentation de l'exercice différente, support nouveau, contexte culturel peu ou non-familier, tâche à effectuer différente, inhabituelle, langage inhabituel faisant obstacle à la réalisation du travail.

La situation est connue de l'élève mais elle privilégie un type de réflexion ou de raisonnement que l'élève maîtrise mal ; compte tenu de son profil cognitif, l'élève se construit une représentation erronée de la tâche à effectuer.

La situation est connue de l'élève, mais elle impose des contraintes plus importantes : travail en temps limité, grand nombre d'exercices, degré de complexité supérieur, les exercices se réfèrent à des apprentissages de domaines différents.

Erreurs relatives à la consigne

Pistes possibles : varier les présentations, les supports, réfléchir aux situations trop éloignées du quotidien des élèves, diversifier les démarches d'enseignement et d'évaluation, aider les élèves à diversifier leurs procédures en leur donnant des moyens pour y parvenir.

La formulation de la consigne : consigne double, ambiguë, la consigne contient du vocabulaire complexe, une négation.

La compréhension de la consigne : problèmes de lecture, l'élève ajoute, enlève, remplace des éléments dans la consigne, recrée la consigne.

Le comportement face à la consigne : manque d'autonomie, peu ou trop d'anticipation, oubli de la consigne, pas de relecture de la consigne.

Pistes possibles : considérer la lecture de la consigne comme un temps important de lecture.

Aider les élèves à s'interroger sur le sens de la consigne, à identifier les mots importants, à la reformuler, à se représenter mentalement le travail à effectuer, à vérifier au cours de la tâche qu'elle a bien été appliquée.

Erreurs relatives aux opérations intellectuelles

Les erreurs peuvent venir de l'opération intellectuelle mise en œuvre dans une situation donnée.

La répétition : indiquer, copier, reproduire, réciter.

La conceptualisation : passer de l'appréhension d'objets ou d'événements particuliers à leur représentation générale et abstraite.

L'application : faire usage des règles, des connaissances acquises dans un domaine particulier et les mettre en pratique dans un autre domaine.

L'exploration : extraire d'un ensemble donné et caractérisé, un élément particulier.

La mobilisation : se référer à l'ensemble des acquis, en extraire quelques éléments particuliers répondant à des conditions précises et nouvelles.

Le réinvestissement : transférer les connaissances d'une situation d'apprentissage connue à une situation partiellement ou entièrement nouvelle.

Pistes possibles : aider les élèves à se projeter dans la situation, se constituer une image mentale de la connaissance à acquérir, multiplier les activités de tri, de classement, de comparaison, de rangement, inciter l'élève au transfert des acquis grâce à un travail plus transversal, interdisciplinaire, freiner l'impulsivité en exigeant de la réflexion, de la concentration, consolider les connaissances de base grâce à des exercices d'entraînement, inviter les élèves à rendre explicites, par le moyen de codes différents, leur démarche et leur lecture du réel. La mise en œuvre d'une réelle transversalité évite le cloisonnement rigide des connaissances et aide à opérer des transferts.

***Erreurs relatives
à l'acquis antérieur***

Acquis antérieur partiel, insuffisamment consolidé et/ou incorrect.
Non-acquisition du savoir.

Pistes possibles : différer l'apprentissage mais revenir sur les acquisitions nécessaires, reprendre l'apprentissage à son point de départ en modifiant les situations, en introduisant des supports très concrets, en multipliant les manipulations, aider l'élève à faire émerger ses représentations existantes pour qu'il puisse les reconnaître, les rejeter comme inefficaces, et lui donner ainsi tous les moyens de les corriger, donner des exercices de consolidation de complexité croissante.

Il est important de :

- situer l'élève dans l'apprentissage,
 - comprendre ses représentations,
 - analyser ses erreurs,
- apprécier les réponses pédagogiques qui permettront de rectifier, remédier, consolider cet apprentissage.

Un élément théorique...

Toute classe est par nature hétérogène

Avant toute chose, il convient de rappeler une évidence : toute classe est par nature hétérogène. Hétérogénéité

- des sexes, depuis trente ans dans le primaire, près de quarante dans le secondaire
- des âges, y compris au sein de la même année civile : que de différences, de maturité notamment, entre les élèves nés en début d'année et ceux nés au dernier trimestre toujours les plus nombreux, à tous les niveaux du cursus scolaire, parmi les élèves en difficulté (pris en charge par le Rased, maintenus dans le cycle et redoublants, « orientés » vers des structures spécialisées...)
- des appétences scolaires et des motivations liées entre autres, aux espoirs placés dans l'école pour réaliser son projet personnel
- des compétences et savoir-faire dans les différents domaines de connaissance ainsi que dans les processus d'apprentissage
- des cultures et modes de vie en liaison avec les diverses représentations de la société générées par l'appartenance familiale et sociale.

A partir de ce constat, la première réponse a été de considérer ces **différences** comme des **obstacles à l'enseignement**, des déficits, des déviations, des déficiences voire des handicaps par rapport à l'élève-type mythique avec pour corollaire la recherche de l'homogénéité, quête toujours renouvelée mais jamais satisfaite.

L'exigence accrue de démocratisation des études et le refus de tous les déterminismes menant à la « reproduction » conceptualisée par Bourdieu ont conduit alors nombre d'enseignants à « **faire leur deuil des certitudes didactiques** » comme l'écrit Ph. Perrenoud et donc à reconsidérer positivement les différences.

Différencier sa pédagogie

Différencier sa pédagogie c'est donc s'efforcer de « tirer le meilleur parti des possibilités de groupement et d'interaction » entre élèves en « jonglant avec les contraintes de temps et d'espace » puisque selon H. Przesmycki la pédagogie différenciée se définit comme :

« **une pédagogie individualisée** » qui reconnaît l'élève comme une personne « ayant ses représentations propres de la situation de formation » (au sens large du terme)

« **une pédagogie variée qui propose un éventail de démarches** » selon des rythmes d'apprentissage différents, dans des durées variables, par des itinéraires diversifiés, sur des supports différents et dans des situations non identiques.

Quatre pistes :

Différenciation par les procédures ; différenciation par les ressources disponibles et les contraintes imposées ; différenciation par les rôles ; différenciation par la tâche.

***Différenciation
par les procédures***

Pour l'enseignant, il s'agit d'accepter, de valoriser, le fait que dans certaines activités (par exemple, la résolution de problèmes), chacun réponde avec sa propre solution, ses propres procédures sans forcément établir de hiérarchie entre celles qui sont apparues dans la classe.

L'idée de mise en commun, d'échanges, de débat se substitue alors à celle de correction (une seule réponse –magistrale- est attendue, une seule « bonne » réponse sera recopiée).

La mise en commun peut être l'occasion d'analyser certaines erreurs, de distinguer, par exemple avec les élèves :

- celles qui sont le signe d'une mauvaise interprétation de la situation ;
- celles qui révèlent une mauvaise gestion d'une solution par ailleurs viable ;
- celles qui traduisent des erreurs d'exécution (de calcul par exemple).

Ce type de différenciation, apparemment le plus simple est, en réalité, le plus difficile à mettre en œuvre car il touche directement au cœur des conceptions concernant l'apprentissage et l'enseignement.

***Différenciation
par
les ressources disponibles
et les contraintes imposées***

Pour l'enseignant, il s'agit d'adapter la situation de référence, qui est la même pour tous, aux capacités et aux besoins d'apprentissages actuels des élèves en choisissant soigneusement les valeurs données à certaines variables de la situation :

- ressources disponibles (aides) ;
- contraintes imposées (le temps d'exécution ; le support utilisé, quadrillé ou non ; pour certains, le résultat doit être écrit, pour d'autres, c'est le maître qui sert de secrétaire).

L'intérêt de ce type de gestion différenciée réside dans le fait qu'il autorise malgré tout, des confrontations de solutions puisque le contexte et le type de questions posées restent les mêmes pour tous.

Différenciation par les rôles

Les élèves jouent des rôles différents.

Les compétences variant selon les rôles, on répartira donc les élèves en tenant compte des compétences et des besoins d'apprentissage de chacun.

Différenciation par la tâche

Mise en place d'ateliers :

- de soutien ;
- de choix ;
- de besoin ;
- d'entraînement ;
- d'approfondissement.

Limite de cette différenciation

Les élèves ne travaillent pas tous sur la même activité ni même forcément dans la même discipline.

Les activités sont proposées en fonction des besoins évalués des élèves ou en fonction de projets personnels.

Ce type de différenciation, par la tâche, a son intérêt à certains moments, il ne doit être ni systématisé (dérive vers les groupes de niveaux qui privent les élèves les moins habiles du dialogue avec d'autres et de la perspective d'apprentissage qui leur est offerte dans cet échange) ni constituer la seule forme de prise en compte des divers états de connaissance des élèves de la classe.

Extrait de «Rencontres pédagogiques» n°34 ; 1995 ; INRP.

Un élément théorique...

Cette technique d'enseignement ou d'apprentissage permet à un enseignant de négocier avec le formé un travail personnel correspondant à un objectif déterminé.

L'élève peut ainsi, choisissant lui-même la nature et la difficulté de la tâche qu'il aura à accomplir, s'engager «par contrat» avec le maître ou l'équipe pédagogique, et promettre qu'en un temps donné, il aura, sinon acquis de nouvelles compétences, du moins résolu un problème particulier.

Un tel engagement implique toutefois la réciprocité de la relation, et impose au maître une attitude générale de soutien et d'accompagnement, ainsi qu'une instrumentation précise : tableau de bord, prêt de documents, éventuellement contact avec la famille, échanges d'informations...

« À partir du moment où on accepte [en pédagogie différenciée] qu'une multiplicité d'itinéraires se substitue à une route unique, l'on prend le risque de perdre de vue un grand nombre d'élèves ; car il ne peut être question d'imposer à tous, les mêmes critères de comportements, les mêmes types de travaux, le même rythme d'acquisition. Il est donc indispensable de substituer ici au contrat tacite et unique qui liait le maître à toute une classe, des contrats individuels et diversifiés qui engagent chaque élève, précisent exactement ce que l'on attend de chacun d'entre eux et les soutiens sur lesquels il peut compter.

[...] En résumé, le contrat pédagogique représente la différenciation en actes ; il engage l'élève et l'éducateur autour d'un projet commun, nouant les exigences du savoir, la personnalité de l'apprenant et l'intervention du formateur. Il est à la fois un précieux analyseur, un moyen de finaliser le temps scolaire, une occasion de préciser les objectifs et de se mettre en quête des moyens pour les atteindre, un outil enfin, pour donner du sens à l'évaluation» ainsi que l'énonce **Philippe. Meirieu** dans *L'école mode d'emploi*, ESF éditeur, Paris, 1992.

Aujourd'hui, la pédagogie du contrat apparaît comme une composante de la pédagogie différenciée, comme un dispositif particulier d'enseignement ou d'apprentissage qui peut se juxtaposer à d'autres dispositifs, chacun conservant sa finalité propre : le projet, l'enseignement individualisé, les situations-problèmes, etc.

Constat de la situation

J'ai du mal à lire vite. Je ne lis pas beaucoup de livres (romans). Je préfère les B.D. mais je n'aime pas lire toutes les bulles. Dans ma famille, je suis obligé de finir les livres commentés. J'ai l'impression de ne pas pouvoir lire les histoires longues.

Objectif : à quoi dois-je arriver ?

Je veux augmenter ma vitesse de lecture. Je ne choisis que des livres qui m'attirent. J'ai le droit d'abandonner un livre mais je le remplace par un autre. Je m'engage à lire cinq livres et à lire les bulles des B.D.

Exemple de contrat

Échéance du contrat

Six semaines ; jusqu'aux vacances de la Toussaint.

Moyens pour réussir le contrat

Quand ? *Chaque jour.*

Où ? *À l'école, chez moi.*

Avec quelles aides ? *Un autre élève, le maître, mes parents.*

Avec qui ? *Julien et Émilie (même contrat).*

Quels supports ? *Lecture rapide : Lexidata, Elmo 0*

Lecture plaisir : deux romans, deux B.D. un documentaire animalier.

Évaluation

L'évaluation sera faite par moi-même : autocorrection avec Lexidata et Elmo 0.

Elle sera faite par les autres élèves à qui je présenterai les livres que j'ai lus.

Le maître fera le point avec moi à la fin du contrat.

Je m'engage à remplir ce contrat pour le 20 10 99.

Je m'engage à aider Jérôme en lui aménageant chaque jour un temps de travail personnel.

Nous nous engageons à aider notre enfant pour son travail à la maison.

L'élève
Jérôme

Signature

L'enseignant

Signature

Les parents

Signature

Extrait de
« Maîtriser la lecture
poursuivre l'apprentissage de
la lecture de 8 à 11 ans »
Ouvrage dirigé par
l'Observatoire national de la
lecture,
édition Odile Jacob –
C.N.D.P.

À l'issue du cycle 2 (grande section de l'école maternelle, cours préparatoire, cours élémentaire première année), l'enfant a franchi une étape essentielle dans l'apprentissage de la lecture. C'est en effet au cours de ce cycle qu'il acquiert les codes de la langue écrite et s'engage dans la lecture de textes. Dans son ouvrage *Apprendre à lire*, l'Observatoire national de la lecture étudie, à la lumière des connaissances actuelles, cette phase fondamentale pour l'enfant dans la maîtrise progressive de la lecture et expose les conditions d'un apprentissage efficace de la lecture au cycle 2. À cette fin, nous insistons sur la nécessité de combiner en classe la maîtrise du décodage graphophonologique et le travail sur les composants morphosyntaxiques ainsi que sur la construction du sens.

Le développement ci-dessous reprend l'essentiel des conclusions sur les compétences que l'on peut attendre des élèves à l'issue du cycle 2, concernant l'identification des mots, les composants morphosyntaxiques et la compréhension des textes.

L'identification des mots

L'identification des mots écrits constitue la tâche cruciale, spécifique de la lecture, et la principale pierre d'achoppement au cours du cycle 2. Pour l'enfant, elle nécessite d'abord la découverte mentale du principe alphabétique, fondement de notre système d'écriture. Cette découverte est fondamentale pour la maîtrise des correspondances graphophonologiques régulières et constitue le moteur de l'apprentissage des processus d'identification des mots.

La découverte du principe alphabétique, la connaissance des correspondances graphème-phonème régulières et l'utilisation du décodage graphophonologique sont ainsi des compétences acquises par l'enfant, pendant le cycle 2, au service des objectifs fonctionnels que sont l'identification des mots et la compréhension des textes.

Progressivement, en apprenant à lire, l'enfant commence aussi à se constituer un dictionnaire mental dans lequel les formes orthographiques et sonores de chaque mot sont liées directement au sens qui leur correspond. Ce lexique orthographique, dont l'activation constitue une voie plus efficace, dite voie directe, que le décodage graphophonologique, devient peu à peu opératoire dans la lecture, même si, à terme, celui-ci demeure la procédure dominante dans l'identification des mots écrits à la fin du cycle 2. Cette procédure, issue du décodage graphophonologique, permet à l'enfant de lire la plupart des

mots courts (4 ou 5 lettres) et un nombre non négligeable de mots longs fréquents. Les groupes consonantiques (par exemple le [gr] de « gras ») posent encore quelques difficultés. Celles-ci sont plus grandes pour nombre d'enfants dans le cas des correspondances complexes qui sont fonction du contexte et de la position, par exemple, le décodage du [o] de « bonne ». Enfin, beaucoup ont du mal à lire des mots irréguliers (seulement un mot irrégulier sur deux est correctement lu). Ils peuvent ainsi prononcer [fem] pour le mot « femme » écrit, avant d'en retrouver la prononciation correcte.

En ce qui concerne l'écriture, la conversion phonographique, des unités phonologiques en unités graphémiques correspondantes, persiste plus longtemps que le processus inverse, et cela pour un grand nombre de mots. Les enfants du C.E.1 ne prennent presque jamais en compte les règles contextuelles : [je] est ainsi écrit systématiquement « j » avant les lettres « a », « o », « ou ». Ils écriront « oranjade », « plonjon », « roujole ». Parmi les orthographe imprévisibles à partir de la seule expression sonore, celles qui sont peu fréquentes, par exemple la lettre « c » pour [s], ne sont pratiquement jamais respectées par l'élève de C.E.1. En revanche, l'orthographe des *petits mots* fonctionnels (avec, pas, dans, sur, pour) et des articles (les, des, un, une) est acquise par la quasi-totalité des élèves (scores de réussite supérieurs à 95 % aux évaluations nationales organisées au début du C.E.2). Il s'agit là de formes rencontrées fréquemment au cours des activités de lecture. L'orthographe de « mais » et de « pendant » n'est cependant acquise que par un élève sur deux.

Pour les autres mots, la constitution de représentations orthographiques est encore très limitée et réduite à un petit nombre de mots familiers, si bien que beaucoup d'enfants terminant le cycle 2 sauront dire difficilement, par exemple, lequel de « manteau » ou « mantot », ou encore de « saison » ou « séson » constitue le mot correct.

L'identification des mots n'est pas le seul objectif du cycle 2. La lecture exige de l'enfant qu'il explicite, plus encore que pour l'acquisition du langage oral, des structures syntaxiques et qu'il développe des compétences liées au traitement du sens.

Les connaissances syntaxiques et morphologiques

Au cours des activités de lecture du cycle 2, l'enfant apprend que lire une phrase, c'est bien entendu identifier les mots, mais aussi tenir compte de leurs rôles syntaxiques respectifs. Il réalise que la compréhension d'une phrase, d'un texte, est organisée par des indicateurs (ponctuation, marques du pluriel, prépositions, substituts du nom, marqueurs du temps ...) dont il ne faut jamais négliger l'importance.

Quels sont dans ce domaine les indicateurs censés être traités à l'issue du cycle 2 ?

Les marques typographiques de la phrase majuscules et points.

Si la plupart des enfants à l'issue du cycle 2 marquent bien, par l'intonation dans une activité de lecture, la segmentation des phrases, ils sont seulement un sur deux à délimiter correctement les phrases (majuscules et point) dans une activité de production. Quant au repérage de la virgule au sein de la phrase, il n'est pas acquis par nombre d'enfants à l'issue du cycle 2. Ainsi devant un texte débutant par : « La grand-mère prend la lettre, pose sur la table son ouvrage », cinq enfants sur dix, en milieu de C.E. 1, ont lu : « La grand-mère prend la lettre posée sur la table son ouvrage » et ont énoncé jusqu'à la fin de la phrase rendue incompréhensible par l'erreur de démarcation.

Les accords.

La maîtrise des accords (sujet/verbe; adjectif/nom) est loin d'être assurée au cycle 2. À l'issue du cycle 2, dans une activité qui a amené l'enfant à choisir, parmi plusieurs propositions, celle qui permet d'obtenir une phrase où les accords sont respectés (par exemple : « Les tulipes rouges poussent sur la pelouse »), l'accord en nombre se fait assez bien sur le nom et l'adjectif le plus proche du déterminant inducteur, beaucoup moins bien sur le verbe (« poussent » devenant « pousse » ou « pousses »); seuls, quatre élèves sur dix choisissent l'orthographe correcte du verbe. L'accord en genre, appuyé sur la proximité des mots concernés, est en général bien effectué lorsque la relation porte sur le déterminant et le nom, moins bien lorsqu'elle porte sur le nom et l'adjectif. Dans une phrase portant sur l'accord en genre et en nombre : « La crinière du lion sert à intimider ses ennemis habituels », le choix de la bonne proposition (habituel; habituelle; habituels) n'est effectué que par quatre élèves sur dix.

La compréhension des phrases et des textes

Au cours du cycle 2, l'enfant est entraîné à comprendre, en situation autonome, des textes simples. On sait que l'accès au sens d'un texte met en jeu plusieurs compétences indissociables : reconnaître des mots, saisir l'organisation syntaxique des phrases, identifier les substituts et les connecteurs qui font la cohérence du texte, mémoriser et mettre en relation des informations dans le texte. Quelles sont dans ce domaine les capacités des enfants à l'issue du cycle 2 ?

Les données disponibles, notamment les évaluations nationales organisées au début du C.E.2, montrent que 15 à 20 % des élèves ont déjà des difficultés à comprendre, en situation d'autonomie, une consigne qu'ils rencontrent habituellement en classe. Huit élèves sur dix seulement effectuent correctement les trois tâches demandées dans les consignes suivantes : « Mets une croix sous le ballon »; « Entoure le poisson »; « Barre le cube ». Les performances sont sensiblement identiques lorsque la consigne est : « Souligne le mot *loin* » dans la phrase « le taureau vivait loin des hommes, avec des bêtes sauvages ».

Devant un texte narratif d'une quinzaine de lignes, 85 % à 90 % des élèves sont capables de prélever une information figurant littéralement dans le texte. Dès que le prélèvement direct d'informations ne suffit plus pour répondre, les performances chutent. Ainsi, relier entre eux des éléments présents dans le texte en les interprétant est une opération encore délicate, tout comme élaborer des inférences. Il en est de même pour l'accès au sens global d'un texte; les scores de réussite sont alors de 40 % à 60 % en fonction de la nature du texte.

L'ensemble de ces observations révèle la très grande diversité des capacités des élèves au début du cycle 3. Alors que nombre d'entre eux sont capables d'accéder au sens global d'un texte narratif, d'autres ont encore de sérieuses difficultés à prélever une information figurant littéralement dans le texte.

*Programme
personnalisé
d'aide et de progrès*

Principe et recommandations

Circulaire du 18 novembre 1998

Les étapes de la mise en œuvre d'un P.P.A.P.

Des exemples de P.P.A.P.

***Le programme personnalisé
d'aide et de progrès***

La circulaire n° 98 - 229 du 18 novembre 1998 parue au BO n° 44 du 26 novembre 1998 propose une relance affinée de l'utilisation des évaluations nationales instaurées en septembre 1989 en centrant le regard de la communauté éducative sur les **élèves en grande difficulté** sans négliger pour autant les autres élèves.

Le dispositif imposé il y a onze ans visait l'instauration progressive d'une « culture de l'évaluation » au sein du système éducatif déclinée en trois temps successifs :

- le **constat** objectif des réussites et difficultés de **chaque élève** appréhendé à l'aide d'épreuves de Français et de Mathématiques, identiques sur l'ensemble du territoire national, aussi standardisées que possible.
- l'**analyse** précise des erreurs de chaque élève, celles-ci étant considérées comme révélatrices du fonctionnement cognitif et des difficultés d'apprentissage relatives aux compétences et savoir-faire estimés nécessaires à l'entrée dans le cycle pédagogique suivant.
- la **remédiation**, autrement dit la nouvelle médiation didactique, indispensable pour surmonter les dites difficultés propres à **chaque élève**, voire à l'ensemble de la classe, avant d'affronter les enseignements du cycle d'accueil.

Incontestablement, la plupart des enseignants des écoles et des collèges se sont emparés de cet outil d'évaluation diagnostique pour tenter d'apporter les réponses pédagogiques et didactiques appropriées.

Pourtant, une fraction non négligeable des élèves résiste aux traitements mis en œuvre, ruinant les efforts des enseignants.

Que faire pour ces élèves en grande difficulté ?

La circulaire du 18 novembre 1998 propose un nouveau cadre d'action qu'il s'agit de bien comprendre d'abord, d'opérationnaliser ensuite, si l'on veut lutter efficacement contre l'échec scolaire et rétablir l'égalité des chances consubstantielle à l'école républicaine.

CIRCULAIRE 98-229 DU 18 NOVEMBRE 1998

Dans l'académie de Caen (comme dans beaucoup d'autres), le recteur avait décidé de financer sur ses crédits le tirage des exercices d'évaluation proposés par le groupe national de pilotage, alternativement pour C.E.2 et 6^e, l'année où le ministère n'assurait pas lui-même ce tirage.

Aussi, au niveau des enseignants de l'académie, le rétablissement de l'annualité du rythme de diffusion ministérielle ne constitue pas un changement majeur.

1. De l'évaluation nationale au « programme personnalisé d'aide et de progrès ».

L'évaluation nationale en début de C.E.2 et de 6^e est mise en place depuis la rentrée 1989. En rétablissant **l'annualité de son rythme**, j'ai voulu en renforcer l'utilité, en tant qu'outil de progrès scolaire et d'aide aux élèves rencontrant des difficultés. Cette année, la priorité porte sur la qualité de diagnostic concernant **les élèves en grande difficulté, voire même en situation d'illettrisme**, sans bien évidemment affaiblir les actions en direction des autres élèves en difficulté.

Les élèves en situation d'illettrisme c'est à dire « ceux dont le pouvoir se limite au mieux à la simple capacité de lire les écrits de la vie quotidienne » (cf. Vogler) représentent les *cas-limites* des élèves en grande difficulté dont la définition va être précisée au paragraphe suivant.

En lecture au C.E.2 :

- reconnaître les mots courants
- déchiffrer les mots inconnus
- comprendre un texte simple en 6^e :
- saisir l'information explicite d'un texte.

Mise en évidence depuis 1994 par la D.E.P. à partir d'une analyse des tâches demandées dans chaque épreuve, « les compétences de base sont celles qui sont nécessaires aux enfants pour profiter pleinement des situations pédagogiques » du cycle d'accueil.

« On peut considérer que le palier des compétences de base est maîtrisé si les trois quarts des items qui le composent sont réussis » (document à l'attention des maîtres).

1.1 - Le diagnostic individuel

La phase d'évaluation et de constat doit être considérée comme un appui pour établir des diagnostics individuels puis mettre en œuvre une pédagogie différenciée et une aide personnalisée aux élèves qui en ont besoin, notamment ceux qui ne maîtrisent pas **les compétences de base en lecture** (23,4% au C.E.2 et 14,9% en 6^e) et **en calcul** (22,6% au C.E.2 et 33,3% en 6^e). Au-delà de ces moyennes nationales, ce qui compte c'est de tout faire pour améliorer les résultats individuels.

En calcul au C.E.2 :

- connaître les nombres entiers et les additionner
- exploiter un tableau à double entrée en 6^e :
- connaître et utiliser les entiers.

Sont donc considérés en grande difficulté :

- les élèves qui obtiennent moins de 75% de réussite dans les items de base en français et mathématiques
- par extrapolation, ceux qui réussissent moins de 50% des items de base d'une des deux disciplines instrumentales.

Le diagnostic scolaire préconisé n'est plus de la seule compétence des enseignants même s'il reste de leur responsabilité puisqu'il conditionne les actions pédagogiques envisagées ; une équipe pluri-catégorielle et plurivalente est mobilisée afin de parvenir à « un diagnostic juste et précis » de nature à mieux cerner non seulement l'élève mais également l'enfant ou le jeune dans sa globalité.

Pour faciliter ce diagnostic, il est souhaitable d'identifier les problèmes dont peut souffrir un enfant en grande difficulté, notamment les problèmes de santé et de maltraitance, les conflits familiaux, les situations de pauvreté. Les personnels de santé, les psychologues scolaires, les assistantes sociales doivent donc être associés à ce diagnostic ainsi que les autres personnels non enseignants, notamment les conseillers principaux d'éducation, les surveillants, etc.

Un diagnostic juste et précis est en effet la première condition d'une bonne définition des actions à mettre en oeuvre; l'identification de la dyslexie ne conduit pas aux mêmes types d'action que l'inappétence scolaire d'un enfant par exemple ou encore que le repérage de troubles neurologiques (cf. travaux du Docteur Gisèle Gelbert, par exemple).

Le rapport de l'élève au sens des contenus sera identifié car c'est un élément important du diagnostic qui permet de comprendre certaines difficultés d'apprentissage.

La signification des savoirs scolaires dépend pour une bonne part de l'adéquation entre les pratiques scolaires et les pratiques sociales de référence de l'élève mais également des sentiments, attitudes, croyances qu'il leur aura associés progressivement au cours de sa scolarité passée («pourquoi est-ce que j'apprends à lire?» «pourquoi dois-je faire cet exercice?»)

Un travail psychologique sera donc souvent indispensable pour réconcilier le jeune avec lui-même face aux apprentissages avant de les recontextualiser dans un projet personnel d'où l'école ne serait plus absente.

Le contrat didactique établi entre le maître et l'élève pourra devenir alors pleinement opérationnel.

Voilà le cœur du dispositif qui repose sur trois éléments interdépendants :

- la justesse du diagnostic se fondant non seulement sur les difficultés mais également sur les réussites de l'élève appréhendées à travers l'évaluation nationale ainsi que dans le livret des compétences du cycle précédent*
- la participation active de l'élève, placé « au centre », conformément à la loi d'orientation de 1989*
- l'association de ses parents réintroduite comme interlocuteurs de l'action pédagogique.*

1.2 - Le programme personnalisé d'aide et de progrès

Pour chacun de ces élèves, une action spécifique doit être mise en place systématiquement. Elle prend la forme d'un « programme personnalisé d'aide et de progrès » construit avec l'élève et en partenariat avec ses parents. Ce programme est bâti avec l'élève pour mieux cerner ses qualités puis les difficultés qu'il a rencontrées dans chaque épreuve de l'évaluation, mais aussi pour repérer les acquis et les motivations sur lesquels s'appuyer pour le travail à venir et pour l'associer à l'envie de progresser et de réussir. L'élève doit être acteur de son évaluation et de sa progression. Une motivation positive de sa famille est tout à fait essentielle.

Ce programme de travail construit par l'équipe pédagogique concernée s'appuiera sur toutes les activités d'enseignement, en particulier celles dans lesquelles l'élève réussit le mieux. Il est essentiel de commencer à valoriser l'élève pour le faire démarrer sur de bonnes bases.

S'appuyer sur les activités d'enseignement où l'élève réussit, à tout le moins sur celles pour lesquelles sa motivation reste forte, constitue effectivement une recommandation pertinente pour sa remise en confiance si l'on est bien persuadé que chaque élève dispose d'un potentiel, d'un créneau de réussite insuffisamment valorisé jusqu'alors.

Le texte se positionne clairement du côté de l'évaluation formative voire formatrice qui associe l'élève à la démarche de construction de ses compétences, le rendant conscient des progrès accomplis et des efforts ultérieurs à consentir.

Des évaluations régulières des acquisitions, chaque demi-trimestre par exemple, permettront de vérifier que certaines difficultés sont surmontées et d'effectuer les ajustements qui se révéleront nécessaires dans le programme de travail.

Outil de progression et de remise en confiance pour les élèves ayant rencontré des difficultés dans leur parcours scolaire, ce programme personnalisé d'aide et de progrès doit donner lieu à un dialogue confiant avec les parents et les sensibiliser au rôle qu'ils peuvent jouer pour aider leur enfant à surmonter les difficultés repérées, ne serait-ce qu'en les encourageant.

Ce dialogue confiant initié à l'issue du diagnostic avec les parents ne suppose nullement un transfert de responsabilité de la part des enseignants mais vise à restaurer la place des responsables légaux de l'enfant au quotidien et pas seulement au moment des bilans de fin d'année et des décisions d'orientation.

Rappel de la phase de la démarche d'évaluation initiée en 1989 avec retombées pédagogiques sur l'amont et insistance sur l'individualisation des réponses (dimension apprentissage) au lieu des préconisations antérieures centrées sur les contenus (dimension enseignement).

II. La mise en œuvre à l'école élémentaire

Dans chaque école, les maîtres de C.E.2 repèrent, à l'issue de l'opération nationale d'évaluation, les élèves de leur classe qui ne maîtrisent pas **les compétences**.

À la suite de ce premier constat, le directeur réunit un conseil des maîtres pour faire le bilan et une analyse collective des résultats et des difficultés des élèves. Les réseaux d'aides spécialisées sont associés à cette réunion. Les maîtres de cycle 2 tirent les enseignements des résultats pour mettre en place des réponses plus individualisées aux besoins des élèves.

Les maîtres du cycle 3 se livrent à une analyse fine des réponses aux épreuves d'évaluation de chacun des élèves ne maîtrisant pas les compétences de base, ils complètent leur analyse en consultant les maîtres du cycle 2 et en utilisant le livret d'évaluation de l'élève.
C'est cette réflexion commune qui doit déboucher sur la mise en place d'un programme personnalisé d'aide et de progrès pour chaque élève concerné.

L'outil « diagnostic de l'élève en grande difficulté » est conçu dans cette perspective.

La taille et la structure des écoles conditionnent l'organisation. Une grande souplesse est laissée à l'équipe pédagogique qui doit s'élargir à toutes les ressources humaines pour optimiser la mise en œuvre du P.P.A.P.

Le maître met en œuvre dans sa classe ce programme individuel pour les quelques élèves concernés. Dans certaines écoles, notamment en réseau d'éducation prioritaire, le nombre d'élèves concernés en C.E.2 peut être plus important. Les équipes pédagogiques peuvent alors mettre en place des groupes de besoins décloisonnés, par niveau de classe ou inter-niveaux, mobilisant les maîtres spécialisés option E et maîtres de soutien, notamment pour des séquences dont la fréquence et la durée sont adaptées aux besoins. La présence des aides-éducateurs aux côtés du maître qui assure les activités d'enseignement doit faciliter la gestion d'activités pédagogiques diversifiées, au collège également.

III. La mise en œuvre au collège – mise en place d'un tutorat

Dans chaque classe de 6^e, à l'issue de l'opération nationale d'évaluation, les enseignants repèrent les élèves qui ne maîtrisent pas les compétences de base. Le travail en équipe est alors particulièrement fructueux.

Les initiatives prises dans certains collèges de correction puis d'analyse collective des épreuves avec tous les enseignants de 6^e, quelle que soit la discipline enseignée, sont clairement valorisées.

L'outil « diagnostic de l'élève en grande difficulté » va aider l'équipe pédagogique qui a rassemblé le plus possible d'informations sur les difficultés de l'élève voire du jeune.

À la suite de ce premier constat, le professeur principal réunit l'ensemble des enseignants de la classe pour une analyse des résultats aux épreuves d'évaluation en s'aidant des éléments d'information fournis par le livret d'évaluation de l'élève transmis par l'école et en s'appuyant sur tout autre élément d'explication ou d'information qui paraîtra pertinent.

Les rencontres entre enseignants du cycle des approfondissements et de 6^e dans le cadre des réunions ou des actions de formation communes permettant d'assurer la continuité école/collège contribuent à une meilleure compréhension des difficultés par chaque élève et à des diagnostics plus affinés.

Les nombreuses rencontres de cette nature qui visent à dépasser « l'effet Ripolin » débouchent toujours sur des aspects positifs pour les élèves.

Généraliser les actions de formation commune entre les maîtres de cycle 3 et les professeurs de 6^e a déjà été tenté par certains départements (la Manche notamment) ; la circulaire incite à une relance de ce type de stages sur sites.

Associer l'élève à l'élaboration du P.P.A.P. relève de l'évidence puisque ce contrat conditionne son projet scolaire lequel doit nécessairement s'intégrer à son projet personnel.

C'est pourquoi l'ensemble de la communauté éducative est impliquée et que là aussi, la souplesse dans l'organisation prévaut.

L'équipe pédagogique construit également pour chaque élève concerné et avec lui, à partir de ces éléments, un programme personnalisé d'aide et de progrès qui peut naturellement s'intégrer dans le travail mis en œuvre par les groupes temporaires de consolidation. Tous les enseignants et les personnels non enseignants y sont associés.

La mise en œuvre de cette action s'effectue dans le cadre du dispositif de consolidation et des études dirigées mais également dans toutes les matières et toute autre action scolaire ou périscolaire.

La réintroduction de cette entité adulte de référence pour chaque élève signataire d'un P.P.A.P. devrait contribuer à la réussite du dispositif.

Chaque élève en difficulté bénéficie d'un adulte tuteur au sein d'un collège.

IV. Les outils d'accompagnement

4.1 Dans chaque circonscription primaire, après les épreuves d'évaluation et leur correction, les inspecteurs de l'Éducation nationale organisent un ou plusieurs temps de travail pour les enseignants de C.E.2 prévus dans le cadre des animations pédagogiques ou des actions de formation continue. Ce travail a pour objectifs l'appropriation de cette démarche de remédiation, la confrontation et l'analyse des pratiques existantes, le repérage des besoins en formation et des éventuels projets de recherche-action sur le thème de l'aide aux élèves en grande difficulté.

Piste exploitée dans le présent travail

L'animation de ces réunions est confiée à des personnes ressources ayant travaillé sur cette thématique (enseignants des I.U.F.M., maîtres-formateurs, conseillers pédagogiques, inspecteurs). La présence **d'intervenants extérieurs** sera encouragée : responsables des dispositifs de lutte contre l'illettrisme, Observatoire de la lecture, etc. Les ressources documentaires des sites Internet de l'Observatoire national de la lecture, du Centre national de documentation pédagogique et l'analyse de cas concrets seront utilisées.

La participation de ces intervenants extérieurs et la mobilisation de ressources nouvelles constituent des pistes d'ouverture et d'enrichissement.

4.2 Les plans départementaux et académiques de formation réservent une place à des actions spécifiques d'accompagnement des équipes d'enseignants concernés sur l'évaluation, le diagnostic et les actions qui lui correspondent ; et la gestion de l'hétérogénéité des classes.

4.3 Des groupes départementaux sont constitués, chargés de recenser les initiatives les plus pertinentes, les outils les mieux adaptés, les méthodologies les plus efficaces en vue d'une mise en commun des efforts. Une attention particulière sera apportée à toutes les actions qui améliorent la transition écoles-college.

4.4 Ce recensement viendra compléter la création d'une banque d'outils actuellement en cours de réalisation au plan national ainsi que la production de méthodes spécifiques aux nouvelles technologies. La possibilité d'engager des recherches-actions en lien avec les I.U.F.M. est encouragée.

4.5 L'amélioration de l'utilisation des évaluations nationales doit aussi permettre d'en améliorer le contenu. C'est pourquoi au cours des réunions de travail, l'expression des enseignants sur le contenu des protocoles sera encouragée, ainsi que sur l'organisation du temps et la définition des missions que la montée en charge du dispositif implique.

V. La coordination avec les autres démarches

Le travail accompli dans le cadre de la présente circulaire est intégré :

- d'une part, aux États généraux des langages et de la lecture dans sa dimension départementale et académique ;
- d'autre part, dans les contrats de réussite des réseaux d'éducation prioritaire ;
- enfin, dans le travail de réflexion et d'action engagé sur le collège.

Cette critique des praticiens, indispensable pour renforcer l'adhésion pourrait également servir de point d'appui à un travail d'élaboration d'épreuves d'évaluation en stage de formation continue par exemple.

**Mise en œuvre
à l'école élémentaire**

La mise en œuvre comporte trois phases.

Les maîtres de C.E.2 repèrent à l'issue de l'opération nationale d'évaluation, les élèves de leur classe qui ne maîtrisent pas les compétences de base

Puis, le conseil des maîtres se réunit pour faire le bilan et une analyse collective des résultats et des difficultés des élèves. Les réseaux d'aides spécialisées sont associés à cette réunion et les personnels médico-sociaux si besoin est.

Les maîtres de cycle 2 tirent les enseignements des résultats pour mettre en place des réponses plus individualisées aux besoins des élèves.

Les maîtres du cycle 3 se livrent à une analyse fine des réponses aux épreuves d'évaluation de chacun des élèves ne maîtrisant pas les compétences de base, ils complètent cette réflexion commune qui doit déboucher sur la mise en place d'un programme personnalisé d'aide et de progrès pour chaque élève concerné.

Enfin, le maître met en œuvre dans sa classe ce programme individuel pour les quelques élèves concernés.

Quelques principes

Pour quels élèves ?

Pour tous ceux qui ne maîtrisent pas les compétences de base en lecture **et** en calcul.

Qui construit ce programme ?

Ce programme, construit par l'équipe pédagogique concernée, est bâti avec l'élève pour mieux cerner ses qualités puis les difficultés qu'il a rencontrées dans chaque épreuve de l'évaluation, mais aussi pour repérer les acquis et les motivations sur lesquels s'appuyer pour le travail à venir et pour l'associer à l'envie de progresser et de réussir.

Quelles sont les activités d'enseignement concernées par le PPAP ?

Ce programme s'appuiera sur toutes les activités d'enseignement, en particulier celles dans lesquelles l'élève réussit le mieux. Il est essentiel de commencer à valoriser l'élève pour le faire démarrer sur de bonnes bases.

Quel est le rôle des familles ?

Le programme personnalisé d'aide et de progrès est élaboré avec l'élève en partenariat avec ses parents. Une motivation positive des familles est tout à fait essentielle. Ce programme doit donner lieu à un dialogue confiant avec les parents et les sensibiliser au rôle qu'ils peuvent jouer pour aider leur enfant à surmonter les difficultés rencontrées, ne serait-ce qu'en les encourageant.

Quelle évaluation ?

Des évaluations régulières des acquisitions, chaque demi-trimestre par exemple, permettront de vérifier que certaines difficultés sont surmontées et d'effectuer les ajustements qui se révéleront nécessaires dans le programme

Les contenus

Des objectifs ciblés (référés aux compétences de base) : ce que l'on veut améliorer chez l'élève.

Par exemple, éviter l'objectif trop vague «*améliorer la compréhension en lecture*».

Proposer un objectif plus précis. Par exemple : «*Identifier les personnages d'un récit quels que soient les procédés utilisés pour les désigner*».

Des critères d'évaluation précis et connus de l'élève (formulation adaptée à ses capacités) : «*Je serai capable de reconnaître les personnages d'une histoire si je peux les retrouver en surlignant tous les petits mots qui parlent d'un même personnage*».

Un descriptif du programme.

Echéancier (au maximum : une période de six semaines).

Contenu des activités.

Ressources humaines : équipe pédagogique, famille, pairs...

Lieu : classe, maison...

Support : fichiers autocorrectifs, ordinateur...

Organisation du temps : temps de travail personnel en classe, à la maison, en études surveillées...

Un engagement des différents partenaires.

Signature de l'enfant.

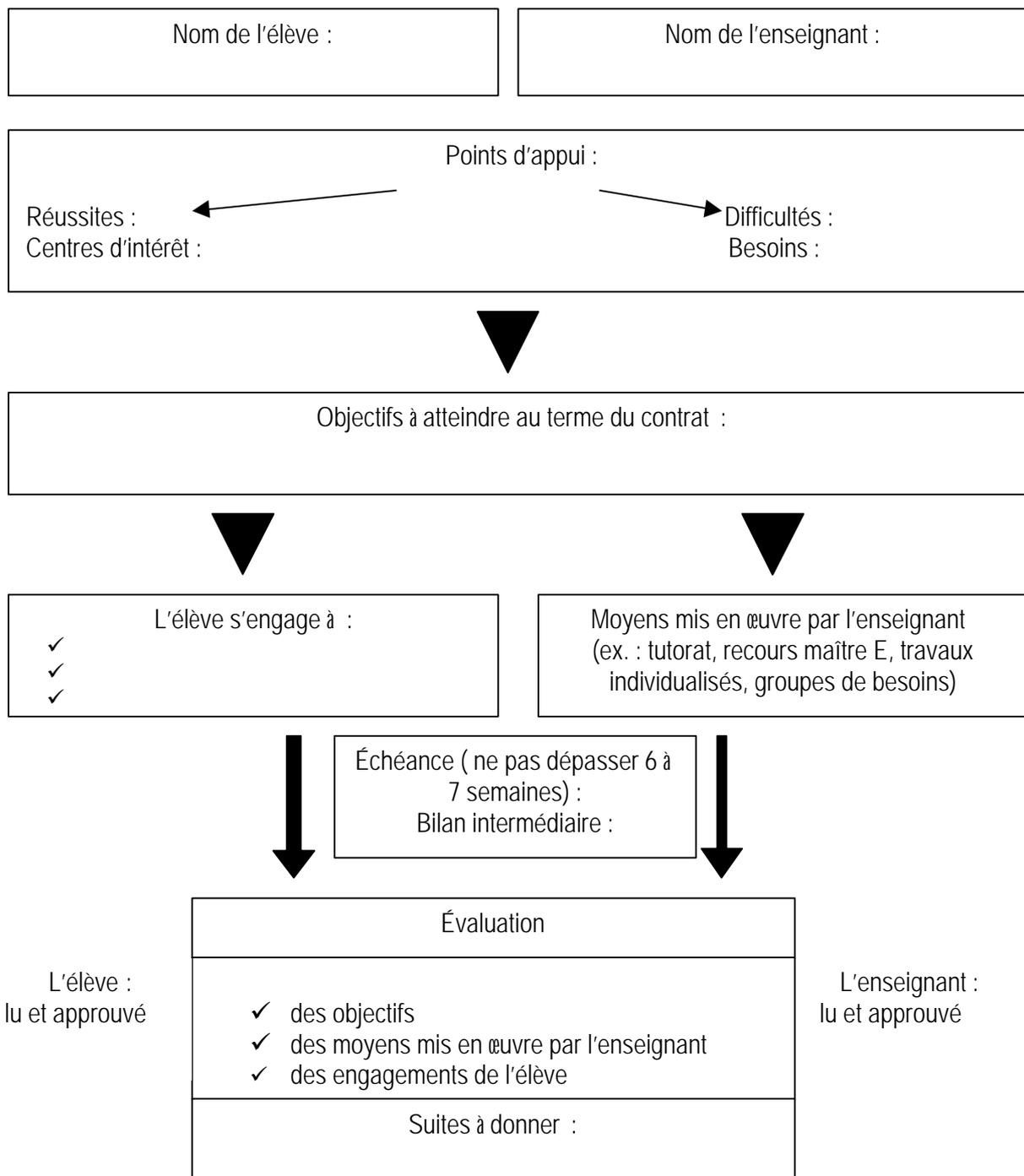
Signature de l'enseignant.

Signature des parents.

Autres partenaires.

La formulation, pour l'ensemble du document, sera adaptée aux capacités de l'enfant.

P.P.A.P. : structure



Autres partenaires :

Remarques : ce document constitue un canevas de contrat destiné aux enseignants. Il peut servir de base à l'élaboration du contrat constitutif d'un P.P.A.P. De ce fait, il pourra prendre une forme personnalisée et adaptée à l'enfant, la classe ou l'école.

Structure	Ressources humaines	
École à ... classes	Équipe pédagogique	
R.P.I. dispersé	Rased	
Étude surveillée	Aide-éducateur	
B.C.D.	Intervenant extérieur	
...	...	

Kevin

OBJECTIFS

En Français : améliorer la lecture en visant d'abord le déchiffrage.

En Mathématiques : retravailler la numération.

Faire progresser Kevin dans ses représentations mentales par rapport aux situations problèmes , lui apprendre à mieux gérer les tâches qu'il doit accomplir.

ORGANISATION PÉDAGOGIQUE ET DÉROULEMENT

Mise en place de travaux en **groupe d'adaptation** visant la lecture décodage.

En mathématiques, **suivi en classe** une fois par semaine et activités de remédiation en petit groupe avec la maîtresse d'adaptation ; activités visant à retravailler la numération.

Suivi individualisé **en classe** par le maître pour l'ensemble des activités de Français et de mathématiques en visant les compétences de base mal maîtrisées. Proposition de travaux adaptés en difficulté et en longueur.

Proposer à la famille **l'aide aux leçons** du soir.

ACTIVITÉS À METTRE EN PLACE

Réévaluer l'état de maîtrise des sons . Travailler sur les sons et la lecture à haute voix. Construction de repères qui permettent de comprendre que lire à haute voix, c'est se faire comprendre.

En numération et opérations, demander de justifier avec des schémas, abaque ou autres matériels de manipulation.

Construire des référentiels méthodologiques : cahier d'études dirigées (avec le maître).

ÉVALUATION

Chaque demi-trimestre, utilisation des livrets d'évaluation nationale pour le C.E.2 des années précédentes sur le code et les travaux numériques en s'appuyant sur les compétences de base.

Evaluation des compétences de lecture à haute voix en fonction des critères établis .

Jonathan

Contexte

École à plusieurs classes
Intervention du Rased

Étude dirigée

Objectifs

- Améliorer la maîtrise de la numération ;
- Résoudre des problèmes à une opération.

Mise en œuvre

- En prise en charge (groupe de trois élèves) par l'enseignant du Rased :
 - Consolider les notions de centaines, dizaines, unités (utilisation d'abaques, de compteurs) ;
 - Reprendre la décomposition des nombres de 60 à 100, différencier leur écriture numérique de leur écriture littérale en français (comparer avec les désignations belges, anglaises) ;
 - Ranger des nombres de trois chiffres après décomposition écrite (C, D, U) puis sans décomposition écrite.
- En co-intervention avec le maître du Rased dans la classe :
 - Identifier le problème comme type de texte particulier ; établir la liste de ses caractéristiques ;
 - S'entraîner à reformuler un problème simple avec son propre langage et/ou par le dessin ;
 - Déterminer l'opération à effectuer à partir d'indices (ajouter, retirer, augmenter...) ;
 - Contrôler la pertinence de ces indices en vérifiant si le résultat est plausible.
- En étude dirigée :
 - Inventer des textes de problèmes ;
 - Les soumettre à ses camarades de classe ;
 - Vérifier l'exactitude du résultat proposé par les camarades.

Durée du contrat : Deux mois : novembre, décembre.

Évaluation : 75% de réussite à une batterie d'exercices de numération et de problèmes de fin de période 2.

Jonathan

L'enseignante

Les parents

Programme pour quatre élèves de cycle 3

Contexte

R.P.I. de trois classes sur trois sites

Pas d'intervenant extérieur

Pas d'aide-éducateur

Compétences à travailler plus particulièrement

- ❑ Savoir déchiffrer des mots inconnus ;
- ❑ Lire à haute voix un texte court adapté aux capacités des élèves.

Échéance

Congés de la Toussaint.

Avec quelles aides ?

- ❑ La maîtresse ;
- ❑ Les parents ;
- ❑ D'autres élèves.

Activités prévues.

1. Combinatoire :

Séances spécifiques sur les correspondances graphie/phonie. Jeux de lecture de mots inconnus dont le décodage ne présente aucune ambiguïté : théorème, morphologiquement, thym, magnétosphère, passifloracée etc.

Encodage : écrire des mots comme on les entend (mots ne présentant aucune difficulté de transcription : fourmi, bouchon, catapulte, cartouchière, pragmatisme etc.). Dictée quotidienne pendant 5 à 10 minutes.

Jeux extraits de "Bien lire à l'école" ou "A.R.T.H.U.R" permettant de travailler la reconnaissance des mots.

2. Lecture à haute voix :

En liaison avec le travail sur le décodage (les textes proposés sont l'occasion de réinvestir les acquis des élèves).

Jeux sur la ponctuation: prise de conscience de la nécessité de couper les phrases pour respirer.

Savoir couper les phrases en groupes de mots (unité de sens), placer des barres (entraînement collectif puis préparation individuelle d'un texte). Lecture à haute voix d'un paragraphe par un élève. Ceux qui écoutent, essaient de repérer les pauses du lecteur et placent les barres correspondantes. Mise en commun.

Travail sur intonation, reconnaissance des différents types de phrases et lecture expressive.

Repérage des liaisons (travail collectif suivi d'un travail personnel : les élèves préparent leur texte en repérant les liaisons qu'ils devront faire entendre au moment de la lecture à haute voix).

Organisation

Aménagement d'un temps quotidien de travail personnel : les élèves ont un contrat de travail à effectuer en autonomie, ce qui permet :

- la prise en charge par l'enseignante du groupe d'élèves concernés ou
- la mise en place d'un tutorat: les élèves en difficulté s'entraînent avec l'aide d'élèves volontaires.

Évaluation

En début de période: repérage des sons acquis et des sons à travailler (défi pour chaque élève).

Au fur et à mesure, chaque élève note ses progrès en repérant les sons qu'il pense maîtriser.

Au cours de la dernière semaine, bilan individualisé : l'enseignante vérifie les acquisitions en fonction du défi initial.

Les élèves concernés

l'enseignante

les parents

Alain BÉDOIRE, maître formateur, coordonnateur de l'E.A.I ; Jean BLANCHAIS, principal du collège Jean Cocteau à COULAINES ; Michèle BOSSARD, maître formateur auprès de l'I.U.F.M ; Michel COUTARD, C.P.C. Le Mans IV ; Brigitte GILEIN, C.P.C. Sablé-sur-Sarthe ; Jean-Louis GOUPIL, maître formateur auprès de l'I.U.F.M ; Michel GOUPIL, I.A-I.P.R. adjoint à l'I.A.D.S.D.E.N. de la Sarthe ; Marc LHERBIEZ, I.E.N ; Marie-Claude PAGEAU, professeur-conseil 2nd degré auprès de l'I.A.D.S.D.E.N. de la Sarthe ; Jean-Pierre PLUVION, directeur de l'école élémentaire de l'Épau - animateur informatique ; Évelyne SANSON, C.P.C. Le Mans III ont participé à la présente livraison d'EduSarthe, rééditée au CDDP de la Sarthe en 800 exemplaires.

Directeur de la publication : Michel LAURENT, Inspecteur d'académie, Directeur des services départementaux de l'Éducation nationale de la Sarthe.

34, rue Chanzy – 72071 LE MANS CEDEX 9

Téléphone : 02 43 61 58 00

Septembre 2001