

Accompagner l'entrée dans le métier des enseignants du 1^{er} degré

Les outils scolaires

Édito	3
Les outils de l'élève	4
Les outils individuels	4
À propos des outils individuels.....	4
Quels cahiers (ou classeurs) ?	5
Choisir un cahier ou un classeur.....	5
Les différentes fonctions des cahiers et classeurs.....	5
Les livres et les manuels scolaires.....	6
Les supports de travail.....	8
Les outils partagés	10
Le matériel collectif.....	10
Les référents des apprentissages.....	11
Les outils de l'enseignant	12
Le cadre réglementaire	12
Les compétences professionnelles.....	12
Les droits et les devoirs des enseignants.....	13
Les obligations de service.....	15
L'organisation des apprentissages	16
Les outils de planification.....	16
La construction d'un projet.....	17
L'organisation de la classe	17
Les différentes situations de travail.....	17
Le travail en collectif.....	18
Le travail individuel ou par deux.....	19
Le travail en groupes.....	20
L'organisation des ateliers.....	22
La communication	24
Les consignes.....	24
L'autorité du maître.....	27
La communication avec les familles.....	28
La régulation	30
La différenciation.....	30
Les évaluations.....	31
La correction des écrits.....	33
La prise en compte des erreurs.....	35
Les remédiations.....	37
Conclusion	38
Les outils de l'équipe	39
Les références institutionnelles	39
Les différentes instances.....	40
L'équipe éducative.....	42
Les partenaires de l'école.....	43
L'aide aux élèves en difficulté	44
L'aide personnalisée.....	44

Le PPS	45
Les stages de remise à niveau.....	47
Les PPRE	48
L'organisation de l'école	49
Le décloisonnement	49
Suivi des acquis et évaluations	51
Le livret scolaire.....	51
Glossaire.....	53

Édito

Outre les **outils pédagogiques**, qui relèvent du professeur (cahier journal, dossier de suivi des élèves...) ou de l'**équipe** (projet d'école et de cycle, programmation de cycle...) et les **outils administratifs** qui relèvent du professeur (liste d'élèves, fiches de renseignements, registre d'appel...), seront abordés ici les **outils de classe** et les **outils des élèves**.

Pour un enseignant, le **choix des outils collectifs de la classe et de ceux de ses élèves** est un enjeu de première importance, trop souvent traité de façon implicite. Or, il faut avoir clairement conscience que ces outils sont utiles à la construction des compétences des élèves et au développement de leur activité et de leur initiative.

Dès l'entrée dans une classe, la première impression naît bien souvent d'une appréhension visuelle : disposition générale choisie, outils pédagogiques immédiatement disponibles, affichages.

Au-delà de ces premiers indices, on sait que ceux-ci révèlent largement les **habitudes de travail et la nature de l'activité des élèves**.

Quant aux **outils individuels de l'écrit**, là encore ils relèvent de stratégies pédagogiques dominantes. Ainsi peut-on penser que plus on trouve d'outils individuels de l'élève, moins l'enseignement magistral est collectif.

En tout état de cause, **il est essentiel de définir de manière cohérente et réfléchie le rôle et la nature des différents cahiers et classeurs utilisés par les élèves**. Chaque élève se doit d'intégrer cela, sa compréhension des attentes scolaires et de son implication d'apprenant étant ici en jeu.

Les outils de l'élève

Les outils individuels

À propos des outils individuels

Le choix des outils de l'élève

Le choix des outils individuels et collectifs des élèves est de préférence le résultat de la concertation de l'équipe des maîtres. Cette réflexion sur les outils et leur usage permet, malgré une nécessaire différenciation en fonction de l'âge des enfants, de tendre vers une harmonisation au niveau de l'école ou des cycles pour appropriation simplifiée par les élèves. Ce choix s'opère dans tous les cas en cohérence avec les impératifs du projet d'école.

Exemples :

- *axe culturel du projet d'école : mise en place d'un cahier des arts (grille de référence) cycles 2 et 3 ou cahier de projet au cycle 1 ;*
- *axe pédagogique du projet d'école : mise en place d'un cahier de sciences de la GS au CM.*

Le matériel propre à chaque élève

Chaque élève doit disposer pour son usage personnel d'un petit matériel scolaire (trousse garnie, ardoise...). Pour modérer le coût engagé par ces achats, mais aussi alléger le poids du cartable, le ministère a établi la liste constituant les essentiels de la rentrée 2010 par niveau d'enseignement.

Elle comporte une quarantaine de fournitures allant des cahiers aux crayons, de la trousse au cartable. Les maîtres s'y réfèrent pour établir la liste qu'ils distribuent aux familles (voir dans le chapitre premier « Préparer la rentrée : La liste du matériel personnel des élèves » (adaptée à chaque rentrée).

- [Exemple de liste de matériel personnel de l'élève \(CP\)](#) (format DOC, 1 page, 30 ko)
- [Exemple de liste de matériel personnel de l'élève \(CM2\)](#) (format DOC, 1 page, 35 ko)
- [Les essentiels de la rentrée 2010-2011](#) (Ministère de l'Éducation nationale, www.education.gouv.fr)

Le matériel individuel à disposition dans la salle de classe

Il est préférable que ce matériel permanent soit accessible aux élèves, placé dans un espace défini. Les conditions d'utilisation de ce matériel collectif mais à usage individuel font l'objet de règles prédéfinies par le groupe : cela peut concerner le contenu d'une trousse de dépannage, des stylos et crayons divers, le petit matériel de géométrie, les paires de ciseaux, la colle...

Quels cahiers (ou classeurs) ?

Choisir un cahier ou un classeur

On pourrait décrire longuement les intérêts ou les inconvénients du cahier, du classeur, du cahier-classeur ou du porte-vues, tout autant que leurs formats. C'est en fonction de l'usage de ces supports et de l'âge de leurs utilisateurs que ces choix s'opèrent. Le support de l'écrit peut induire des limites, par exemple : le lignage à l'écrit est incompatible avec les schémas et dessins. L'espacement entre les lignes doit être plus important en début de scolarité élémentaire.

Il est important que le support soit facile à manipuler pour de petites mains et parfaitement identifié dans sa fonction par l'élève.

Différents cahiers et leurs contenus

La liste des cahiers (et autres supports) n'est pas exhaustive, elle dépend des outils nécessaires à la mise en œuvre du projet pédagogique du maître. Il est cependant possible de relever certains cahiers fréquemment utilisés à l'école maternelle et/ou à l'école primaire.

Ces différents cahiers portent la trace du travail écrit de l'élève, de ses tâtonnements, de ses expériences, de ses erreurs, de ses réussites... Ils sont autant d'éléments permettant de suivre l'évolution des apprentissages. Ce sont aussi les supports de sa mémoire qui contiennent les leçons découvertes et construites en classe et leur application.

Pour l'ensemble de ces écrits, la qualité est primordiale tandis que la quantité est variable et adaptée aux capacités de l'élève. Tous les enfants de la même classe et d'un même niveau n'auront donc pas nécessairement les mêmes productions d'écrits.

→ [Exemple de liste \(non exhaustive\) de cahiers ou classeurs de l'élève](#) (format PDF, 2 pages)

Les différentes fonctions des cahiers et classeurs

Des outils pour rechercher

L'élève mis en situation d'apprentissage se pose des questions, cherche de l'aide pour réussir ce qui est demandé. En expérimentant, il met en relation l'activité proposée et le savoir ou savoir-faire attendu et construit progressivement les repères qui lui permettent de valider son travail. Les traces de ces tâtonnements et de ces recherches sont conservées dans des cahiers. Elles permettent à l'enseignant de repérer les difficultés rencontrées par l'élève ou un groupe d'élèves et de construire un véritable projet de différenciation pédagogique.

Des outils pour s'entraîner

Les cahiers d'entraînement contiennent de multiples exercices qui permettent à l'élève de mettre en pratique les connaissances et savoir-faire étudiés afin de les maîtriser avec aisance. Là encore, l'identification d'erreurs dans la réalisation est autant d'indices pour l'enfant et pour son maître.

Des outils pour mémoriser

Ce sont les cahiers ou classeurs qui contiennent les règles de références souvent illustrées d'exemples et qui sont des aide-mémoires. Ces écrits rédigés sur le contrôle du maître sont le plus souvent mémorisés par les élèves et sont surtout des écrits de référence dans la construction des savoirs. Leur support est spécifique et distinct du cahier d'exercices. Leur structuration rigoureuse

(présentation, écriture, usage de couleurs, mise en évidence de mots...) aide à la mémorisation. Le recours à ces outils lors de situations d'apprentissage est fréquemment rappelé aux enfants par le maître.

Des outils pour communiquer

Le livret scolaire comprend : les bilans trimestriels, le livret personnel de compétences avec les résultats aux évaluations nationales et l'attestation et le livret de maîtrise de connaissances et de compétences du socle commun au palier 1 ou 2.

Par ailleurs, si le cahier est le reflet du travail de l'élève, il est aussi celui de la rigueur et des exigences de son maître. Les cahiers transmis sont toujours corrigés avec attention et régularité, l'écriture du maître est lisible et soignée, les appréciations portées à l'écrit sont réfléchies dans le respect de l'enfant.

Les cahiers d'un élève peuvent faire l'objet d'une communication aux membres de l'équipe pédagogique ou à l'inspecteur.

Les livres et les manuels scolaires

La définition institutionnelle des livres scolaires

Le code de l'Éducation dans la section VI consacrée à l'édition scolaire définit en ces termes les livres scolaires (art. D314-128) :

- ce sont les manuels et leur mode d'emploi ;
- les cahiers d'exercices et de travaux pratiques qui les complètent ou les ensembles de fiches qui s'y substituent.

Ces supports sont régulièrement utilisés dans le cadre de l'enseignement primaire et sont conçus pour répondre aux programmes officiels définis et agréés par le ministère de l'Éducation nationale. La classe ou le niveau d'enseignement doivent être imprimés sur la couverture ou la page de titre de l'ouvrage.

Le manuel scolaire : sa définition et son histoire

Le manuel scolaire est défini comme un ouvrage didactique, à l'origine abrégé et portable, que l'on peut tenir à la main et qui contient les notions essentielles d'une matière ou d'un niveau d'enseignement.

Le manuel scolaire : sa spécificité

Pour le professeur et ses élèves, le manuel scolaire occupe une place spécifique d'intermédiaire entre les programmes officiels d'enseignement et leur mise en œuvre. Pour remplir avec efficacité cette fonction :

- il est structuré de manière spécifique selon la matière et le niveau auquel il est destiné ;
- son contenu (textes, iconographie, activités de découverte ou exercices d'application...) est progressif ;
- il peut être complété d'autres supports pédagogiques pour l'élève (cahier de TD, fiches reproductibles...) ou pour l'enseignant (livre du maître...) mais aussi, le plus souvent, de ressources numériques (site d'éditeur, CD-Rom...).

La réalisation d'un manuel scolaire est le résultat d'un important travail d'équipe : la conception et l'écriture sont menées conjointement par les éditeurs et les auteurs spécialistes de la matière enseignée (enseignants, inspecteurs, chercheurs...).

Le code de l'Éducation fixe d'ailleurs un délai de 12 mois entre la publication de nouveaux programmes et leur application. Ce délai, s'il permet aux enseignants d'acquérir la formation nécessaire, est aussi indispensable aux éditeurs et aux auteurs en concertation avec les concepteurs des programmes pour effectuer la mise en conformité des supports existants ou créer de nouveaux livres totalement adaptés aux nouveaux programmes diffusés par le ministère.

La fonction des manuels scolaires pour l'élève

L'enseignant, ses élèves et leurs parents sont les destinataires des manuels scolaires dans des usages et à des niveaux différents.

Le principal destinataire reste cependant l'élève dans son statut d'apprenant. Les situations d'utilisation sont diverses et mises en place, le plus souvent, par le maître.

L'usage du manuel scolaire nécessite un apprentissage construit qui permet à l'élève de maîtriser ses éléments spécifiques : la structure, le mode d'emploi, le sommaire, les codes couleurs ou typographiques utilisés, le lexique ou glossaire, etc.

1. Le manuel est utilisé, pendant le temps scolaire, seul, en groupe ou collectivement, sur les consignes du maître pour :

- découvrir des connaissances nouvelles en situation d'apprentissages ;
- servir de source documentaire ;
- s'entraîner pour acquérir des savoir-faire ;
- évaluer des connaissances et des compétences ;
- consolider des acquis ;
- remédier à un défaut de savoirs ou à un manque de maîtrise dans leur mise en application ;
- servir de référence des savoirs étudiés collectivement.

Sa progressivité dans la structuration de l'apprentissage des connaissances peut en faire un outil adapté à la différenciation pédagogique en fonction des besoins des élèves.

2. Le manuel est utilisé hors temps scolaire, à la demande du maître, pour mémoriser des connaissances découvertes en classe avec le maître lors d'activités d'apprentissage.

L'enseignant apporte aux familles des conseils sur la façon d'aider l'enfant à mémoriser sa leçon à l'aide d'un manuel.

Le choix des manuels

La sélection des manuels est généralement effectuée en conseil de maîtres ou en conseil de cycle. Elle est réfléchie car les livres, dont le coût est à prendre en compte, seront utilisés plusieurs années et doivent correspondre aux options pédagogiques des enseignants et aux besoins des élèves.

Une analyse préalable fine des manuels est donc indispensable, les spécimens mis régulièrement à disposition par les éditeurs permettent d'en connaître précisément les contenus et les orientations.

Pour opérer le choix, il est nécessaire :

- d'analyser la conformité de l'ouvrage aux programmes officiels en vigueur (certains manuels sont parfois en décalage avec les textes officiels) ;

- de vérifier si les options pédagogiques choisies par le ou les auteurs sont en adéquation avec celles de l'enseignant utilisateur du manuel ;
- de prendre en compte le niveau de la classe et le type de classe : cours simple ou cours multiple (opter en cas de cours multiple pour un ouvrage couvrant le cycle) ;
- de s'assurer que les contenus et leurs représentations reflètent la mixité culturelle et sociale de la société contemporaine.

Une information sur les principes des choix de manuels scolaires ou de matériels pédagogiques divers doit être donnée au sein du conseil d'école (art. D 411-1 du code de l'Éducation).

Remarque : Un manuel scolaire, même de très grande qualité et remarquablement construit, reste un outil. Et comme tous les outils disponibles à l'école, son efficacité dans l'acte d'enseignement dépend principalement du projet pédagogique, de l'intelligence professionnelle et de la compétence de l'enseignant qui l'utilise avec ses élèves.

Les supports de travail

L'enseignant peut être conduit à concevoir des supports de travail qui complètent les ressources proposées dans un manuel en usage dans la classe, voire qui pallient la carence de manuel.

Différents types de documents peuvent ainsi être produits par le maître qui souhaite mettre à disposition des élèves des documents adaptés à leur développement présent et qui les invitent à glisser progressivement dans leur zone proche de développement.

Les documents soumis aux élèves doivent être soigneusement conçus, non seulement du point de vue des contenus qui y sont véhiculés, mais également en ce qui concerne leur dimension graphique. La gestion de l'espace d'une feuille de papier et les mises en relief doivent respecter des règles analogues à celles qui sont imposées aux élèves pour produire leurs documents manuscrits. Les élèves doivent pouvoir exécuter les consignes sans être contrariés par des contraintes spatiales ou être perturbés par des informations parasites.

L'analyse de quelques exemples, de tout ou partie de documents fabriqués artisanalement par des enseignants pour renouveler les exercices, devrait rendre concrètes les règles énoncées.

Quels types de documents ?

Des documents produits par l'enseignant peuvent être exploités à différents moments d'une séquence d'apprentissage :

- des documents constituant des supports de recherche sont soumis aux élèves lors de la découverte d'une nouvelle connaissance ;
- des exercices sont proposés pour faire appliquer un savoir qui est en construction ou une procédure qui est en cours d'élaboration, pour entraîner les élèves à exploiter les connaissances apprises, pour faire le point à un instant donné sur ce que les élèves savent ou savent faire dans un domaine donné, pour consolider ou approfondir certaines notions ;
- des documents de synthèse facilitent d'abord la mémorisation des caractéristiques d'une notion en précisant les désignations et les notations, en énonçant et en illustrant des propriétés ; ils deviennent ensuite des outils auxquels l'élève apprend à se référer en cas de défaillance de sa mémoire.

Quelles règles de conception ?

Des règles générales

Quelle que soit la fonction du document, il est recommandé :

- de choisir un format adapté à celui du cahier dans lequel le document sera collé, ou du classeur dans lequel il sera inséré ;
- d'écrire lisiblement et correctement : un usage raisonné des TICE facilite la production de messages parfaitement lisibles et exempts de fautes de frappe, la réalisation de figures géométriques possédant effectivement les propriétés que l'on souhaite mettre en évidence (présence d'angles droits, de segments de même longueur, notamment) ;
- de veiller à la qualité des exemplaires reprographiés ou photocopiés : l'accès aux informations et leur traitement ne doivent pas être empêchés par des traces, blanches, grises ou noires, révélatrices d'un dysfonctionnement de l'appareil de duplication.

Les documents de recherche

Les composants d'un document de recherche doivent être référencés, qu'il s'agisse d'un texte extrait d'un ouvrage ou d'une image empruntée à un recueil ou capturée sur le Web.

Ces composants doivent être exploitables : ils sont reproduits à une échelle qui ne fait pas disparaître les détails sur lesquels les traitements prendront appui, les contrastes ne sont pas estompés par les multiples reproductions.

L'espace de la feuille de papier est géré selon les normes habituelles : la lecture s'effectue en progressant de gauche à droite et de haut en bas dans la feuille.

Le montage de ces composants ne doit pas entraver l'accès à l'un d'eux : pas d'images et de textes qui se chevauchent, qui sont posés au hasard d'un « collage ».

Les supports d'exercices

Pour l'ensemble du document :

- partager la feuille en deux espaces :
 - un espace, réduit à quelques lignes en haut de la feuille, accueillant le prénom, la date et le code de la fiche, permettant de situer le document dans le temps de l'année scolaire, voire dans celui du cycle en répondant aux questions :
 - quel élève a résolu les exercices ?
 - à quelle date ?
 - dans quel champ disciplinaire, voire dans quel domaine ?
 - un espace, plus vaste, dévolu aux différents exercices ; la zone affectée à chaque exercice doit être parfaitement délimitée ;
- marquer les exercices à l'aide d'un symbole, d'un numéro ou d'une lettre ; ces marques sont utilisables :
 - pour repérer les exercices lors de l'appropriation du document (de quel exercice parle-t-on ?) ou au cours de la correction (quel exercice corrige-t-on ?),
 - pour respecter des échéances temporelles ou tenir compte de ce qui a effectivement été fait au cours de la séance, le maître peut indiquer les « numéros » des exercices à faire,
 - pour fixer une échéance à un groupe d'élèves qui tarde à entrer dans l'activité : « Il vous reste ... minutes pour terminer l'exercice. » ;
- graduer les exigences des exercices quant aux capacités sollicitées : des élèves qui échouent dans la résolution du premier exercice risquent d'être découragés pour les suivants ; il est plus facile de reconnaître des objets possédant certaines propriétés que de produire des objets satisfaisant à certains critères ; le contexte des premiers exercices peut être voisin de

celui qui a été travaillé collectivement alors que les autres exercices s'inscrivent dans un contexte différent ;

- varier les types de tâches : il n'est pas souhaitable de répéter une consigne conduisant à une même tâche qui risquerait d'être exclusivement associée à la connaissance en jeu et qui réduirait les manifestations de la compréhension de cette connaissance.

Pour chaque exercice :

- faciliter le repérage de la consigne :
 - en adoptant une mise en relief particulière : il est possible de choisir une police de caractères spécifique des consignes ou de jouer sur le corps ou le style des caractères,
 - en situant la consigne au-dessus de la zone de travail contenant les données de l'exercice et aménagée pour accueillir les réponses, qu'il s'agisse d'une démarche ou d'un résultat ;
- prévoir une place suffisante pour la production de la réponse :
 - des élèves qui débutent leur scolarité ne sont pas aussi habiles pour écrire que des élèves en fin de scolarité et produisent les graphismes volumineux, qui s'insèrent difficilement dans un espace réduit,
 - l'exécution de la consigne ne doit pas être entravée par l'exiguïté de l'espace accompagnant les données : il doit être possible d'entourer ou de souligner sans ambiguïté, d'effectuer des tracés ou des constructions géométriques sans trahir sa compréhension de la situation en raison d'un défaut de place, de coller des images sans les faire se chevaucher et rendre la production illisible ;
- matérialiser la place dévolue à la production de la réponse par :
 - une ligne, continue ou en pointillés, sur laquelle il faut écrire,
 - une case qu'il faut cocher,
 - une bulle ou une étiquette qu'il faut compléter,
 - un tableau qu'il faut remplir ;
- marquer les items à l'aide d'un symbole, d'un numéro ou d'une lettre :
 - ce marquage, qui ne doit pas interférer sur les données, facilitera le repérage lors d'une demande d'aide de la part de l'élève ou lors de la correction,
 - si un exemple est proposé pour faciliter la compréhension de la consigne, il convient de la marquer d'une façon différente des items qui sont à traiter.

Les documents de synthèse

Ils doivent faire l'objet d'un codage qui facilite leur insertion dans le cahier ou le classeur adéquat.

Les énoncés, formulés avec le vocabulaire des élèves et faisant référence aux situations explorées, doivent être exempts d'erreurs quant à l'objet d'apprentissage. Ils peuvent donner lieu à une formulation provisoirement incomplète, dont les élèves sont informés, et être complétés en fonction de la progression de la classe.

Les outils partagés

Le matériel collectif

Le matériel collectif mis à disposition des élèves, présent en permanence dans la classe ou introduit ponctuellement pour un projet limité dans le temps, est divers et varié.

Le matériel peut être partagé entre plusieurs classes, commun à toute l'école voire à plusieurs écoles : séries de littérature jeunesse, instruments de mesure...

Il peut aussi être mis à disposition par l'inspection de circonscription ou emprunté aux centres de ressources pédagogiques : valises sur l'astronomie ou les arbres, matériel pour l'éducation routière comme des panneaux de signalisation, etc.

Des équipements partagés peuvent aussi permettre d'enrichir l'environnement pédagogique : BCD, salle multimédia, salle d'arts plastiques, salle de motricité...

On se reportera au chapitre traitant des « Espaces scolaires » dont les pages décrivent les possibilités d'équipement de la classe et des différents lieux scolaires.

Il existe cependant du matériel indispensable dans les classes en fonction de l'âge des élèves : matériel pour le graphisme en école maternelle, matériel pour l'apprentissage du nombre au cycle 2, dictionnaires adaptés à l'âge en école élémentaire, frises historiques, cartes géographiques, etc.

Les listes qui suivent sont des exemples du matériel auquel la classe devrait pouvoir recourir dans le cadre de son fonctionnement.

Documents joints

- [Matériel collectif au Cycle 1](#) (Word – 33 Ko)
- [Matériel collectif au Cycle 2](#) (Word – 36,5 Ko)
- [Matériel collectif au Cycle 3](#) (Word – 36 Ko)

Les référents des apprentissages

Les référents de classe utilisés par les élèves pendant les séances sont construits à partir des savoirs de base abordés. Les traces écrites sont élaborées avec les élèves dans un vocabulaire adapté et affichées dans un format et un lieu visible de tous.

Le maître prend soin d'afficher avec ses élèves ces référents pour qu'ils soient utilisables par tous.

Exemples : règles de grammaire, construction des nombres, productions en arts plastiques, frises chronologiques, textes de lecture, graphèmes.

Ces référents sont une aide temporaire pour les élèves et sont donc évolutifs sur l'année scolaire. Cette construction progressive prend en compte les thèmes abordés, les notions étudiées, les projets mis en place.

- [Des référents à afficher au cycle 1 : exemples](#) (format doc, 1 page, 30 Ko)
- [Des référents à afficher au cycle 2 : exemples](#) (format doc, 1 page, 30 Ko)
- [Des référents à afficher au cycle 3 : exemples](#) (format doc, 1 page, 35 Ko)

Les outils de l'enseignant

Le cadre réglementaire

Les compétences professionnelles

Le *Bulletin officiel* n° 29 du 22 juillet 2010 énonce les compétences professionnelles attendues des enseignants qui mettent en jeu d'indispensables connaissances, capacités à les mettre en œuvre et attitudes professionnelles.

L'enseignant doit :

- **Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable**
Il contribue à la formation sociale et civique des élèves, fait preuve de conscience professionnelle et suit des principes déontologiques : de respect de la personne, du projet individuel, de la liberté d'opinion. Il développe une attitude d'objectivité et applique les principes de la laïcité. Il exerce sa liberté et sa responsabilité pédagogiques dans le cadre des obligations réglementaires et des textes officiels ; il connaît les droits des fonctionnaires et en respecte les devoirs.
- **Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer**
Dans son usage de la langue française, tant à l'écrit qu'à l'oral, l'enseignant est exemplaire. Il est attentif à la qualité de la langue chez ses élèves. Dans l'exercice de sa profession, il s'exprime avec clarté et précision, en tenant compte du niveau de ses élèves. Il sait décrire et expliquer simplement son enseignement à la diversité de ses interlocuteurs, en particulier les parents.
- **Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale**
Une bonne maîtrise des savoirs enseignés est la condition nécessaire de l'enseignement. Il connaît les composantes du socle commun de connaissances et de compétences, les repères annuels de sa mise en œuvre, ses paliers et ses modalités d'évaluation. Il aide les élèves à acquérir les compétences exigées en veillant à la cohérence de son projet. Il possède une solide culture générale qui lui permet de contribuer à la construction d'une culture commune des élèves. Il pratique au moins une langue vivante étrangère.
- **Concevoir et mettre en œuvre son enseignement**
C'est un spécialiste de l'enseignement, il est capable d'assurer, sur la durée d'une année scolaire, l'apprentissage effectif de ses élèves dans le cadre d'un enseignement collectif. Pour cela, il maîtrise la didactique, il est capable de mettre en œuvre des approches pluridisciplinaires ; il connaît les processus d'apprentissage et les obstacles que peuvent rencontrer les élèves et la manière d'y remédier ; il est capable d'élaborer des programmations et de répartir les apprentissages dans le temps. Il sait prendre en compte ce qui a été réalisé précédemment.
- **Organiser le travail de la classe**
Il sait faire progresser tous les élèves d'une classe aussi bien dans la maîtrise des connaissances, des capacités et des attitudes que dans le respect des règles de la vie en société ; ses exigences portent sur les comportements et il fait en sorte que les élèves attachent de la valeur au travail personnel et collectif.
- **Prendre en compte la diversité des élèves**
Il met en œuvre les valeurs de la mixité (respect mutuel ou égalité entre tous les élèves). Il sait différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, afin que chacun d'entre eux progresse. Il prend en compte les différents rythmes d'apprentissage, accompagne chaque élève, y compris ceux qui ont des besoins particuliers. Il sait faire appel aux partenaires de l'école en tant que de besoin. Il connaît les mécanismes de l'apprentissage

dont la connaissance a été récemment renouvelée, notamment par les apports de la psychologie cognitive et des neurosciences. Il amène chaque élève à porter un regard positif sur l'autre et sur les différences dans le respect des valeurs et des règles communes républicaines.

- **Évaluer les élèves**
Il sait évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences atteint par les élèves. Il utilise le résultat des évaluations pour adapter son enseignement aux progrès des élèves. Il leur fait comprendre les principes d'évaluation et développe leurs capacités à évaluer leurs propres productions. Il communique et explique aux parents les résultats attendus et les résultats obtenus.
 - **Maîtriser les technologies de l'information et de la communication**
Il utilise des outils numériques et les intègre dans ses pratiques pédagogiques.
 - **Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école**
Il participe à la vie de l'école et contribue à la vie de l'institution scolaire. Il travaille avec les équipes éducatives de l'école et de ses classes. Il coopère avec les parents et les partenaires de l'école et aide l'élève à construire un projet personnel.
 - **Se former et innover**
Il met à jour ses connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques. Il sait faire appel à ceux qui sont susceptibles de lui apporter aide ou conseil dans l'exercice de son métier. Il est capable de faire une analyse critique de son travail et de modifier, le cas échéant, ses pratiques d'enseignement.
- [Les 10 compétences professionnelles attendues de l'enseignant, texte intégral](#) (ministère de l'Éducation nationale, BO, www.education.gouv.fr)

Les droits et les devoirs des enseignants

L'enseignant est un fonctionnaire de l'État

À ce titre, il est soumis au régime général de la fonction publique. Son statut de fonctionnaire lui impose des obligations dont la transgression peut conduire à des sanctions et dont certaines sont spécifiques au service public d'éducation. Il lui accorde des droits qui lui garantissent les meilleures conditions de travail possibles et la possibilité d'évoluer dans sa carrière. Le statut général des fonctionnaires de l'État est mis à jour chaque année et publié au Journal officiel.

- [Statut général des fonctionnaires](#) (Direction générale de l'administration et de la fonction publique, www.fonction-publique.gouv.fr)

Les principales obligations de l'enseignant

Comme tout agent de la fonction publique, l'enseignant doit remplir des obligations prescrites dans la loi n° 83.634 du 13 juillet 1983 :

- l'obligation de servir l'intérêt général ;
- l'obligation de respecter le secret professionnel ;
- l'obligation de discrétion professionnelle ;
- l'obligation d'informer le public ;
- l'obligation d'effectuer les tâches confiées ;
- l'obligation d'obéir à sa hiérarchie ;
- l'obligation de réserve ;

- l'interdiction de cumuler des emplois et des rémunérations.

Comme agent du service public d'éducation, l'enseignant doit satisfaire à des obligations spécifiques :

- les obligations de service des enseignants :
 - les dispositions relatives au service des personnels enseignants du premier degré sont prises dans le décret n° 2008-436 du 15 mai 2008 paru au BO n° 25 du 19 juin 2008,
 - l'organisation du temps d'enseignement scolaire et de l'aide personnalisée est présentée dans la circulaire n° 2008-082 du 5 juin 2008 diffusée dans le même BO ;
- les obligations envers les élèves et les familles :
 - la transmission des connaissances en toute sécurité :

« Les écoles, les collèges, les lycées [...] sont chargés de transmettre et de faire acquérir connaissances et méthodes de travail. Ils contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'orientation. Ils concourent à l'éducation à la responsabilité civique et participent à la prévention de la délinquance. Ils assurent une formation à la connaissance et au respect des droits de la personne ainsi qu'à la compréhension des situations concrètes qui y portent atteinte. Ils dispensent une formation adaptée dans ses contenus et ses méthodes aux évolutions économiques, sociales et culturelles du pays et de son environnement européen et international. Cette formation peut comprendre un enseignement, à tous les niveaux, de langues et cultures régionales. Les enseignements artistiques ainsi que l'éducation physique et sportive concourent directement à la formation de tous les élèves. [...] Les écoles, les collèges et les lycées assurent une mission d'information sur les violences et une éducation à la sexualité. » (art. L121-1 du code de l'Éducation)

La mise en œuvre de cette volonté éducative engage la responsabilité des enseignants dans l'application des instructions officielles, dans l'organisation de l'ensemble des activités scolaires et leur évaluation au travers de l'élaboration d'un projet impliquant toute l'équipe éducative.

La prise en charge des élèves implique l'obligation d'assurer la sécurité morale et physique des enfants. L'enseignant doit veiller à la mise en sécurité de l'espace scolaire et de ses accès, à la constante surveillance des élèves en différents lieux de cet espace, au contrôle attentif des objets ou matériels pouvant se révéler dangereux.

- La préparation à la vie professionnelle et citoyenne
- L'enseignant doit participer à la construction de la personnalité de l'enfant, en complémentarité avec les parents et les partenaires du système éducatif.
- L'obligation de neutralité

« Tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation. La formation scolaire favorise l'épanouissement de l'enfant, lui permet d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités d'homme et de citoyen. Elle constitue la base de l'éducation permanente. Les familles sont associées à l'accomplissement de ces missions. Pour favoriser l'égalité des chances, des dispositions appropriées rendent possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes et de ses besoins particuliers, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire. L'État garantit le respect de la personnalité de l'enfant et de l'action éducative des familles. » (art. L111-2 du code de l'Éducation).

Les principaux droits de l'enseignant

Comme tout agent de la fonction publique, l'enseignant bénéficie de plusieurs garanties dictées par la loi n° 83.634 du 13 juillet 1983 :

« Le service public de l'enseignement supérieur est laïque et indépendant de toute emprise politique, économique, religieuse ou idéologique ; il tend à l'objectivité du savoir ; il respecte la diversité des

opinions. Il doit garantir à l'enseignement et à la recherche leurs possibilités de libre développement scientifique, créateur et critique. » (art. L141-6 du code de l'Éducation)

- la liberté d'opinion politique, syndicale, philosophique ou religieuse ;
- le droit à la protection sociale ;
- le droit de grève ;
- le droit syndical et le droit de formation syndicale ;
- le droit à la formation permanente ;
- la rémunération après service fait ;
- le droit à la protection ;
- l'interdiction de cumuler des emplois et des rémunérations.
-

Les obligations de service

La circulaire n° 2010-081 du 2 juin 2010 précise les nouvelles obligations de service des enseignants du premier degré.

1. Le service des personnels enseignants du premier degré s'organise en 24 heures hebdomadaires d'enseignement à tous les élèves et 3 heures hebdomadaires (soit 108 heures annuelles) effectuées sous la responsabilité de l'inspecteur de l'Éducation nationale.

2. Les 108 heures annuelles de service se répartissent ainsi :

- 60 heures consacrées à l'aide personnalisée, en maternelle, auprès des élèves rencontrant des difficultés dans leurs apprentissages ;
- 24 heures consacrées :
 - à des travaux en équipes pédagogiques (activités au sein des conseils des maîtres de l'école et des conseils des maîtres de cycle),
 - aux relations avec les parents,
 - à l'élaboration et au suivi des projets personnalisés de scolarisation des élèves handicapés ;
- 18 heures consacrées à l'animation et à la formation pédagogique ;
- 6 heures consacrées à la participation aux conseils d'école obligatoires.

Les 108 heures de service font l'objet d'un tableau de service qui est adressé par le directeur de l'école à l'inspecteur de la circonscription.

Les titulaires remplaçants ont les mêmes obligations de service que les autres enseignants du premier degré.

3. Catégories de personnels particulières :

- les titulaires remplaçants : ils ont les mêmes obligations de service que les autres enseignants du premier degré ;
- les enseignants exerçant à l'année dans plusieurs écoles : ils effectuent le même temps d'enseignement devant chaque élève que celui de tout autre enseignant à temps complet, ainsi que les 108 heures de service complémentaire ; l'enseignant effectue ainsi, dans le cadre de son service, le nombre d'heures d'aide personnalisée aux élèves correspondant aux quotités de temps partiel qu'il assure ;
- les directeurs d'école : ils bénéficient d'une décharge variable selon l'importance de leur école.

L'organisation des apprentissages

Les outils de planification

Progressions et programmations

Afin d'assurer la cohérence des apprentissages dans une classe et leur continuité dans un cycle, l'enseignant planifie ses actions en respectant les obligations institutionnelles et en tenant compte des élèves qui lui sont confiés.

Des programmations à diverses échéances sont établies :

- l'équipe de cycle établit des programmations de cycle ;
- l'enseignant établit des programmations de classe, à différentes échéances.

C'est encore l'enseignant qui organise les apprentissages à travers les progressions qu'il élabore. Les progressions permettent d'adapter aux élèves de la classe le rythme et les objectifs des apprentissages, en cohérence avec les diverses programmations.

La transposition didactique des savoirs

Savants, enseignés ou appris, les savoirs sont l'épine dorsale du système éducatif. Organiser l'enseignement et planifier les apprentissages, c'est prendre en considération les étapes et les modalités de la construction des savoirs.

Le schéma suivant situe la place respective des programmations et des progressions dans ce processus d'acquisition ou de construction des savoirs.



→ [Place respective des différentes programmations et progressions dans la didactisation des savoirs](#) (PDF, 1 page, 165 Ko)

Séquences et séances

L'enseignant organise chaque jour de classe à travers l'emploi du temps qu'il essaie de respecter. Le cahier journal construit selon cette grille hebdomadaire est à la fois un outil de planification et un outil d'analyse.

Enfin, les séquences sont construites et leurs séances organisées au moyen de fiches de préparation.

Note : L'ensemble de ces outils sont détaillés dans le chapitre premier : Les temps scolaires

La construction d'un projet

Construire un projet autour d'une action éducative

Dans la ligne et en complémentarité de l'action pédagogique menée par l'enseignant, l'équipe de cycle ou l'école (cf. « Les temps scolaires : le temps des projets »), il est possible de mener avec sa classe des actions à caractère éducatif, artistique, culturel, scientifique ou sportif. Ces actions permettent la mise en place de situations d'apprentissage pour réaliser un projet en parfaite cohérence avec les exigences des programmes afin de développer :

- la maîtrise de la langue française ;
- la pratique d'une langue vivante étrangère ;
- les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique ;
- la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ;
- la culture humaniste ;
- les compétences sociales et civiques ;
- l'autonomie et initiative.

Ces actions éducatives, le plus souvent réalisées en partenariat, conduisent à accroître les initiatives collectives ou individuelles et permettent de mettre en évidence la transversalité des connaissances et des savoir-faire.

La publication annuelle des actions éducatives

Les actions éducatives sont recensées chaque année et présentées dans le *Bulletin officiel*. Elles y sont listées selon les sept domaines du socle commun de connaissances et de compétences.

Les académies proposent également aux écoles le programme des actions éducatives qu'elles mettent en œuvre ou soutiennent au niveau académique, en complément du programme national. Les équipes pédagogiques peuvent ainsi choisir de manière éclairée la ou les actions qui correspondent aux besoins des élèves dont elles ont en charge l'enseignement dans le respect des programmes officiels.

L'action éducative peut être ponctuelle (par exemple : la participation de l'école ou d'une classe à la Fête de la science, la célébration de l'armistice du 11 novembre) ou s'inscrire sur une période plus longue de l'année scolaire (par exemple : la participation d'une classe de CM2 au Parlement des enfants, la collaboration avec le réseau scolaire européen et l'opération eTwinning).

- [Programmes prévisionnel des actions éducatives 2010-2011](#) (ministère de l'Éducation nationale, BO n° 14 du 11 novembre 2010, www.education.gouv.fr)

L'organisation de la classe

Les différentes situations de travail

Quatre modalités principales s'offrent à l'enseignant pour placer les élèves en situation de travailler pour apprendre :

- le travail en collectif, où tous les élèves de la classe collaborent avec le maître ;
- le travail individuel, où chaque élève exécute une tâche, qui peut être commune à plusieurs élèves, sans communiquer avec ses camarades ;
- le travail par deux, où les élèves cherchent ensemble, mettent en commun en binôme leurs hypothèses, leurs solutions ;

- le travail en petits groupes, où les élèves, répartis dans des groupes à effectif réduit, à partir de 3 jusqu'à 4 (au-delà, le travail n'est plus productif) coopèrent pour réaliser une tâche.

Le choix d'une modalité de travail est guidé non seulement par une logique didactique inhérente à un champ disciplinaire, mais aussi par des exigences pédagogiques propres à la conservation dans le groupe classe d'une ambiance de travail sereine et efficace. Il convient ici de mettre en évidence les raisons qui justifient leur adoption et de pointer des règles favorables à leur efficacité du point de vue de la conduite de classe.

Ces différentes modalités de travail remplissent des fonctions didactiques différentes. Varier les situations de travail, c'est impulser une bonne cadence de travail, proposer des activités denses, bannir les temps morts improductifs et donc maintenir les élèves en activité intellectuelle, mais c'est aussi préserver la cohésion du groupe classe.

Une attention particulière portée au travail de groupes

Le travail en petits groupes ne s'improvise pas. Cette modalité de travail doit être installée dans le quotidien de la classe, au même titre que le travail en collectif et le travail individuel.

Les élèves doivent apprendre à travailler en petits groupes, s'approprier progressivement les règles qui régissent le fonctionnement des groupes et qui concernent l'organisation spatiale, la gestion des matériels, la distribution des rôles et la gestion du temps.

La constitution des groupes est là encore un choix magistral lié à des objectifs précis.

L'enseignant choisira l'hétérogénéité visant à créer une émulation chez les plus fragiles, ou l'homogénéité, permettant à chacun d'être acteur, en fonction des moments de l'apprentissage et des enjeux de la tâche.

Le travail en collectif

Même si la phase magistrale domine le plus souvent, il ne s'agit pas d'un cours de type universitaire où le professeur déroule un monologue face à des étudiants attentifs prenant des notes.

Le professeur veillera à maintenir des interactions avec et entre élèves. Ce temps collectif peut cibler différents moments de la séance et se fonder sur des objectifs variés.

En tout début de séance

La mise au travail ou permettre aux élèves d'entrer dans le projet d'apprentissage. Il s'agit pour l'enseignant de poser le cadre situationnel... ce que l'on va faire, apprendre, rappeler ce qu'on a déjà vu sur le sujet...

En cours de séance

- La mise en commun : confronter les solutions et conclusions d'un travail de recherche ; les élèves ont fait une recherche par deux ou par groupes, il est important de confronter les solutions trouvées mais aussi et surtout les stratégies utilisées par les uns et les autres.
- L'évaluation rapide : évaluer en cours d'acquisition d'une notion la nature des acquis et celle des difficultés ;
- La correction d'exercices : évaluer l'appropriation « collective » et revenir sur une erreur massive.

En toute fin de séance

La structuration du savoir ou formaliser l'objet de savoir découvert. Il s'agit pour l'enseignant de formaliser l'objet de savoir, c'est-à-dire redire en fin de leçon, ce que l'on a découvert et appris, lors de ce travail et de permettre ainsi aux élèves de bien percevoir les enjeux de la situation travaillée, de bien définir ce savoir nouveau et de commencer ainsi à se l'approprier...

Quelques conseils...

- Limiter la durée afin de ne pas émousser l'attention des élèves qui pourraient se détourner de la tâche et retrouver des préoccupations étrangères à celle-ci. La durée d'un travail en collectif dépend de l'âge des élèves, de leur capacité d'attention et de l'intérêt qu'ils portent au sujet traité.
- Garder à l'esprit que, même en phase collective, ce n'est pas le (seul) maître qui travaille mais bien les élèves.
- Faire respecter les règles de prise de parole établies dans la classe. Un élève ne peut intervenir que s'il a demandé la parole et l'a obtenue.
- Il est indispensable de ne pas transiger sur l'application de cette règle pendant les premiers mois de l'année, non seulement pour maintenir l'ordre dans la classe, mais également pour apprendre aux élèves à s'écouter mutuellement, à se décentrer pour envisager un point de vue différent du leur ;
- S'adresser à l'ensemble de la classe et laisser un temps de réflexion avant de solliciter un élève pour produire une réponse. Cela permet à tous les élèves de se sentir concernés par l'évolution de la situation.
- Renvoyer ce que vient de dire un élève à l'ensemble du groupe, parfois en le reformulant pour en faciliter la compréhension et proposer aux autres élèves de donner leur avis sur une réponse donnée oralement, sur un résultat explicité ou une procédure esquissée ou, encore, de répondre à une question posée par l'un des leurs.

Des exemples de situations collectives

- [Travailler en collectif : à quel moment de la séance ? Exemples de situations](#) (format PDF, 2 pages, 130 Ko)

Le travail individuel ou par deux

Le travail individuel

Dans leur journée de travail, les élèves sont régulièrement sollicités pour accomplir un travail individuel tel que résoudre des exercices d'entraînement, recopier ou rédiger quelques lignes, lire un texte, préparer la réponse à une question, se construire une représentation d'un problème avant de s'engager dans sa résolution.

Du point de vue de la conduite de classe, le travail individuel semble relativement facile à mener, à condition de respecter quelques règles dont l'absence est préjudiciable à son efficacité.

Quelques conseils...

- Ne pas en faire un temps de « repos » pour l'enseignant, son activité est autre qu'en collectif mais bien réelle et nécessaire :
 - l'enseignant circule librement dans la salle de classe pour observer les élèves, repérer les procédures mises en œuvre et les éventuelles erreurs commises, questionner les élèves sur la justification des réponses apportées, aider à la rectification des erreurs,

- l'enseignant ira prioritairement vers les élèves qui éprouvent des difficultés à s'investir rapidement et durablement dans une tâche afin de les sécuriser et de les aider à se recentrer sur la production attendue.
- Donner les consignes qui concernent la tâche à accomplir avec le plus de précision et de concision possible tant au niveau du fond (définition de la tâche et de l'apprentissage évalué) que de la forme (support, outil, modalité rédactionnelle...).
- Faire régner un climat de silence et de concentration, et s'interdire, en tant que professeur, des interpellations ou explications à haute voix quand elles ne concernent qu'un élève : si l'enseignant souhaite intervenir auprès de la classe complète, pour préciser une consigne mal interprétée ou rappeler un élément de savoir, il doit alors interrompre fermement le travail individuel et capter l'attention de tous les élèves.
- Se montrer vigilant sur la gestion du temps pour chaque élève et instituer une règle en conséquence : l'enseignant doit en effet s'attendre à ce que certains élèves achèvent la tâche proposée, qu'elle soit la même pour tous ou qu'il y ait des variations, avant les autres. Il peut alors prévoir des activités complémentaires ou organiser, avec les élèves et au préalable, ce temps : lire un livre, utiliser un fichier autocorrectif, terminer un travail commencé dans une autre discipline, ou résoudre des énigmes.

Le travail par deux

Le travail par deux permet de sécuriser les élèves notamment dans les situations de recherche. L'entrée dans la tâche semble facilitée, car les élèves peuvent d'abord confronter leur représentation des attentes magistrales et de la tâche proposée puis se lancer dans des tâtonnements et des stratégies de recherche.

Le travail en groupes

Le travail de groupe a souvent fait débat et reste aujourd'hui encore l'objet de réunions d'équipes bien animées.

Il y a en effet, d'une part, les inconditionnels du travail de groupe, qui le trouvent plus motivant pour les élèves et, d'autre part, ceux qui pensent qu'on n'apprend rien en groupe, que seule la recherche individuelle permet de construire son savoir.

Il n'y a aucun a priori à avoir dans ce domaine, le travail en groupe n'est ni plus ni moins qu'un dispositif pédagogique, à la disposition de l'enseignant, au service des apprentissages des élèves.

La seule question que l'enseignant aura donc à se poser est celle de la plus-value pour l'élève de ce travail en groupe. Il devra donc déterminer avec précision ce qu'il attend du dispositif choisi et faire des choix quant au mode de groupement pertinent, à la constitution nominative des groupes, à la répartition des tâches, à l'évaluation du travail fourni.

Une fois les objectifs d'apprentissage visés et les tâches définies, ce sont bien les effets attendus de cette modalité de travail qui guideront l'enseignant dans ses choix ; pour accompagner la réflexion, il est intéressant de se référer aux travaux de Philippe Meirieu et à ceux de Jean-Pierre Astolfi dans ce domaine.

Les enjeux

Si l'on veut ne pas trop complexifier les choses, deux grands axes peuvent être retenus

Faciliter la découverte, la compréhension, l'appropriation d'une notion

Qu'il s'agisse d'une recherche en mathématiques, de la prise d'information dans des textes documentaires ou de la compréhension d'un texte littéraire quelque peu résistant, les élèves ont bien

souvent une appréhension face à la tâche ; on dit souvent d'ailleurs qu'ils trouvent de nombreuses stratégies d'évitement de la tâche, en s'occupant durant un temps infini à chercher un cahier, ou bien à tailler un crayon... Cette angoisse face à un défi à relever est fréquente.

Le travail de groupe peut aider l'élève lors de la découverte d'une notion ou dans une résolution de problème dont la réponse ne va pas de soi ; il est alors accompagné dans sa compréhension, dans ses acquisitions et dans son apprentissage.

Soit l'élève en recherche individuelle s'en serait très bien sorti tout seul, soit il aurait « erré », dans l'insécurité dans son rapport à la recherche. Le groupe dans ce cas l'a conforté dans son appropriation individuelle, a joué en quelque sorte un rôle d'étayage.

Outre cet aspect rassurant : on cherche à trois et on n'est plus tout seul face à un énoncé et à la feuille blanche. Il faut retenir un autre avantage, la confrontation des points de vue.

Les élèves à l'école, connaissent bien la situation asymétrique maître/élève, l'un qui sait, l'autre qui apprend et la parole du maître ne peut être remise en question. Ainsi, sans qu'on y prenne garde, les élèves sont rarement amenés à défendre des hypothèses avec force arguments face à des propositions différentes.

Entre élèves et dans le cadre de l'école, ce n'est pas le plus costaud, ni celui qui parle plus fort, qui l'emporte ; c'est celui qui développe la meilleure argumentation et c'est aussi un des enjeux du travail en groupe : la confrontation de points de vue, le débat argumenté...

Si on veut que cela se construise, l'enseignant a un rôle extrêmement important à jouer dans l'accompagnement des groupes, dans leur constitution, dans la verbalisation des enjeux.

Ainsi, c'est en défendant son point de vue et en écoutant celui de l'autre qu'on peut progresser dans la compréhension conceptuelle. Le travail de groupe permet aussi cela, le changement de posture, permettant à l'élève de passer de celui qui ne sait pas à celui qui sait ; c'est le monitorat, un coup à double détente. Non seulement l'élève qui explique à son camarade trouve les accroches, les mots, les illustrations les plus adaptées et facilite sa compréhension, mais en expliquant, il conforte aussi lui-même ses acquis.

Apprendre des attitudes sociales dans le cadre de la production d'un travail collectif

Dans ce cas, on mesure bien l'enjeu : certes, il s'agit de produire un travail dans un temps imparti, mais un travail collectif, qui ne soit pas la somme de productions individuelles.

Très vite, très tôt dans leur parcours scolaire, les élèves vont percevoir les quelques règles de communication et d'organisation nécessaires à la réussite du projet.

Ces règles, les élèves vont les acquérir progressivement, en étant confrontés à ces situations de travail.

On distinguera d'abord ce qui relève des interactions entre pairs : ne pas se quereller, ne pas perdre du temps en bavardage stérile, s'écouter, respecter la parole de chacun, échanger, débattre, savoir bien communiquer, est un apprentissage qui relève de l'école et qui est souvent faussé quand toutes les interactions langagières sont médiatisées par l'enseignant, comme c'est le cas en phase collective.

Les enseignants ont parfois tendance à penser qu'il faut absolument une harmonie relationnelle préalable avant tout travail de groupe ; certes, il y a des précautions à prendre, des règles collectives à installer, des interdits à poser (agressions physiques et verbales), une gestion de classe à assurer, mais une fois cela posé, l'enseignant remarque bien souvent que l'harmonie arrive entre les élèves, parce qu'ils ont bien travaillé ensemble et qu'ils ont appris à se connaître dans ce cadre singulier d'une réalisation commune. Construire un projet collectif soude les acteurs et peut ensuite faciliter la vie scolaire.

Enfin, il y a les règles organisationnelles nécessaires à l'efficacité : organiser le travail, en planifier les étapes, se répartir les tâches éventuellement, notamment au moment de la mise en forme, cela s'éprouve à chaque nouveau défi et se construit durant la scolarité primaire.

Ces compétences mobilisées de manière contrainte par la présence de plusieurs acteurs sont bien souvent utiles au travail individuel et gagnent à être transférées.

L'évaluation

Tout travail de groupe doit aboutir à une production, certes pas forcément un produit fini, mais à une relation de la recherche effectuée : une affiche présentant la démarche, les traces de la recherche, le résultat trouvé et explicité... C'est la première exigence à avoir, la pire des choses serait de laisser croire qu'à l'issue d'un travail de groupe, on peut ne pas avoir de trace ou seulement un brouillon informe, qu'on a juste échangé et que cela suffit. La première évaluation du travail d'un groupe se traduit par une production, une formalisation de la recherche ; celle-ci doit pouvoir être présentée à d'autres groupes et être confrontée à d'autres productions identiques, proches, différentes, contradictoires... Cette confrontation des stratégies participe de la compréhension d'une notion ; c'est ce qu'on appelle la phase de restitution.

La restitution du travail de groupe est un temps fort qui contribue à cette évaluation.

Quant à l'évaluation individuelle, elle est souvent illusoire, l'implication de chacun n'étant pas identique. Cependant, elle peut se faire par l'observation magistrale, à condition que le maître n'interfère pas et reste en observateur tacite durant les échanges. L'enseignant peut aussi prendre un temps dans la journée pour un entretien individuel avec un élève et, à partir de la production collective, le laisser s'exprimer sur ce qui a été fait et mesurer ainsi sa perception du travail accompli, de la démarche choisie et des apprentissages réalisés.

L'organisation des ateliers

On entend par ateliers ce qui se pratique en maternelle, à savoir une organisation par petits groupes menant des activités diverses, dans des domaines souvent différents et avec un accompagnement de l'adulte variable, allant d'une présence forte à une absence totale.

On oublie trop souvent de dire que seul le contenu en détermine le sens. Celui-ci peut prendre des formes variées qui dépendent des objectifs poursuivis, du type de tâche, de la modalité de fonctionnement souhaité, de la finalité. Ce mode de travail permet de proposer de manière simultanée des activités nécessitant un niveau d'autonomie différent de la part des élèves ou répondant à des besoins identifiés.

Ainsi, l'enseignant choisit de mettre en place des ateliers pour répondre :

- à des nécessités pédagogiques (facilités d'individualisation, de différenciation ou de structuration de certains apprentissages...);
- à des nécessités matérielles (quantité insuffisante pour tous...);
- à des nécessités fonctionnelles (classe à plusieurs niveaux...).

Les enjeux de ce choix pédagogique

L'organisation de la classe en ateliers permet aux élèves :

- d'avoir un temps spécifique de reprise d'une notion mal comprise et d'aide plus personnalisée ;
- d'entretenir une relation plus facile avec l'enseignant qu'au sein du grand groupe classe ;

- de participer, d'oser répondre, hors regard de « ceux qui savent » ;
- de pouvoir travailler à son rythme ;
- d'acquiescer une plus grande confiance en soi ;
- de cheminer plus sûrement vers l'autonomie.

L'organisation de la classe en ateliers permet aux maîtres :

- de tenir compte des besoins spécifiques des jeunes enfants, ces besoins étant différents dans un groupe et fortement évolutifs : nécessité d'une pédagogie très diversifiée et différenciée ;
- d'observer plus finement les élèves, d'en avoir ainsi une meilleure connaissance, d'évaluer les progrès individuels au lieu de se contenter d'une impression de groupe et, donc, de hâter le dépistage des difficultés ;
- de réguler son enseignement sur l'observation des enfants, leur motivation, leurs découvertes, leurs difficultés, leurs progrès ;
- de mieux gérer les différences d'acquis entre élèves en constituant des groupes de besoin (groupe homogène d'élèves présentant les mêmes besoins en termes d'aide) ;
- de favoriser les échanges entre enfants, l'entraide, la coopération ;
- de consacrer davantage de temps aux élèves les plus fragiles et d'améliorer les conditions de la communication avec eux.

Les types d'ateliers

Plusieurs types d'ateliers peuvent être mis en place : ateliers dirigés, ateliers accompagnés (ou régulés ou semi-dirigés), ateliers en autonomie.

L'atelier dirigé

Il s'agit d'un atelier dirigé par l'enseignant, qui peut être un moment d'apprentissage, d'entraînement ou un temps de remédiation ou de renforcement.

Avec un objectif d'apprentissage, il favorise la construction d'un savoir en impliquant les élèves dans la résolution d'un problème de découverte, l'exploration d'une situation de recherche, ou l'acquisition d'un savoir-faire (l'apprentissage d'un geste physique ou d'une opération mentale spécifique). Cette proximité de l'enseignant facilite l'entrée dans l'activité d'enfants qui ont tendance à s'échapper (intellectuellement) au sein du grand groupe.

Avec un objectif de remédiation (après le constat de difficultés), il permet la ré-explication de la notion, sa réappropriation par les élèves, grâce à l'usage de nouveaux supports (matériel à manipuler, représentation avec des schémas) mais aussi par une implication plus forte de chacun ; l'atelier permet aux élèves de verbaliser leurs stratégies et de confronter ainsi leurs approches ; un temps dédié à la systématisation sous le regard bienveillant de l'enseignant leur est offert.

Dans tous les cas, il doit être un moment dense et exigeant qui favorise les échanges verbaux, la manipulation, l'expérimentation, la verbalisation de l'action, les interactions, l'explicitation des stratégies, etc. et se termine par un moment d'analyse réflexive « ce qu'on va retenir », « dans quelle situation on va se ressourcer de ce que l'on a appris ».

L'atelier accompagné

Il s'agit d'un atelier accompagné ou régulé par un adulte (souvent l'ATSEM en maternelle, ou l'auxiliaire de vie scolaire). Cet atelier est conçu et organisé comme un atelier autonome, mais la présence de l'adulte peut s'avérer nécessaire pour veiller à la gestion du matériel et des matériaux, pour réguler (organisation de jeux collectifs ou de jeux de société) et pour assurer la sécurité des élèves (surveillance du coin bricolage, de l'atelier découpage...). Il s'adresse à un groupe de quatre élèves.

L'atelier en autonomie

- Avec un objectif ciblé :
 - il s'agit d'un atelier dans lequel l'élève est en capacité de réaliser une tâche définie par une consigne précise, sans accompagnement d'un adulte. Cette tâche est spécifique, elle vise à entraîner ou réinvestir une compétence, un savoir faire qui a déjà été travaillé en ateliers dirigés ou collectivement,
 - l'élève doit pouvoir dire ce qu'il doit faire, pourquoi il doit le faire et il a les ressources pour savoir comment il doit le faire. Il doit donc avoir accès à des outils et à des aides, gages de son autonomie,
 - cet atelier offre à l'enfant, qui s'est acquitté d'une tâche imposée, la possibilité de s'investir dans une tâche choisie, qui correspond à un désir d'action ou de production personnelle en liaison avec le projet de classe (reproduction d'un écrit sur l'écran d'un ordinateur, réalisation de pages d'un classeur à compter, pratique de jeux éducatifs sur ordinateur, réalisation manuelle) ;
- Sans objectif ciblé :
 - cet atelier offre à l'enfant, qui s'est acquitté d'une tâche imposée, la possibilité de s'investir dans une tâche choisie, qui correspond à un désir d'action ou de production personnelle en liaison avec le projet de classe (reproduction d'un écrit sur l'écran d'un ordinateur, réalisation de pages d'un classeur à compter, pratique de jeux éducatifs sur ordinateur, réalisation manuelle),
 - les activités peuvent s'interrompre et reprendre à n'importe quel moment de la journée ; cela suppose d'avoir, dans la classe, des coins dédiés à ce type d'ateliers ou des possibilités de rangement des productions intermédiaires ;
 - il implique des enfants seuls ou des doublettes.

Avant et après les ateliers

L'enseignant devra veiller à :

- limiter le temps de lancement collectif des ateliers de façon à ne pas laisser les élèves (présentation des objectifs et des tâches, répartition des groupes, distribution des matériels...);
- limiter aussi la conclusion des ateliers (rangement du matériel et bilan) sans toutefois négliger de mettre clairement en valeur les apprentissages réalisés ;
- passer dans chaque atelier en fin de séance pour regarder les productions des élèves et ne pas manquer de les mettre en relation avec la consigne donnée préalablement afin de proposer aux élèves une évaluation explicite :
 - « Tu devais comparer le nombre de ballons et celui des otaries en les reliant, c'est très bien, il y a en effet plus de ballons que d'otaries ! »,
 - ou bien et, surtout, ne pas se contenter d'un rapide : « C'est très joli, en plus tu as bien colorié » qui n'a absolument rien à voir avec la tâche attendue.

La communication

Les consignes

L'essentiel de l'activité de l'enseignant dans une classe est d'organiser des activités qui permettent aux élèves d'apprendre. Le travail demandé aux élèves est explicité par des consignes dont la clarté et la précision conditionnent la réussite des apprentissages proposés.

On entend souvent les enseignants dire « il a échoué car il n'a pas compris la consigne ». Or, si l'on demande à l'élève ce qu'il fallait faire, il est bien souvent capable de reformuler la consigne. Bien souvent l'enseignant oublie que les consignes renvoient toujours à deux choses : d'une part, à la

représentation de la tâche à accomplir et, d'autre part, aux opérations intellectuelles requises pour l'effectuer et pour permettre l'apprentissage visé par l'enseignant.

La consigne ou le reflet d'une dialectique tâche/activité

Il est nécessaire de bien dissocier tâche et activité. Pour mener l'activité, les élèves réalisent des tâches qui parfois les emportent jusqu'à oublier l'activité ; et si l'enseignant ne fait porter sa consigne que sur la tâche, ou s'il la met trop en valeur, comme cela est souvent le cas, il ne permet pas à l'élève de percevoir l'activité attendue et l'apprentissage inhérent. Rien n'est alors dit de l'objet de savoir visé, du savoir à construire... on ne parle que des actions visibles.

Et cela est très préjudiciable à l'élève, on sait très bien aujourd'hui (1) qu'une caractéristique des élèves en difficulté, c'est de décrire ce qu'ils ont fait en classe, sous le seul angle de l'exécution de tâches, sans la sous-tendre par les enjeux de l'activité, ils ne peuvent ainsi conscientiser et construire leurs apprentissages.

La consigne doit donc être en elle-même porteuse de sens et de signification pour les élèves. Quand on dit cela, L'enfant ne va retenir que cet aspect des choses... Il pourrait éventuellement faire, agir sans qu'il y ait apprentissage (en tout cas sans conscience d'être dans un dispositif qui doit lui permettre d'apprendre quelque chose).

Quelques exemples pour clarifier tâche et activité, et le rôle de la consigne

En moyenne section : une activité d'identification de formes traduite en une tâche de coloriage

- Les élèves ne peuvent éviter spontanément la confusion entre la tâche de coloriage et l'activité mathématique.
- Si la consigne se réduit à : « Vous allez colorier de la même couleur les figures ayant la même forme, par exemple les ronds en rouge, les triangles en bleu », l'enseignant conforte cette confusion.
- Par contre, si l'enseignant prend systématiquement la peine de redire l'enjeu d'apprentissage, alors il installe cette habitude intellectuelle, scolaire chez les élèves de savoir ce qu'ils font, pourquoi et comment ils vont procéder.

En CP : une activité de remise en ordre d'images séquentielles suite à la lecture d'un album

- Consigne centrée sur la tâche : « Vous allez remettre en ordre les images de l'histoire, pour cela vous allez découper et coller les images ; attention, soyez soigneux dans le découpage et le collage sur votre cahier. »
- Consigne centrée sur l'activité : « Vous avez reconnu l'histoire de l'album que nous avons lu ensemble, vous m'avez raconté l'histoire hier avec vos mots ; ce matin vous allez raconter cette histoire avec les images et les remettre dans l'ordre exact du livre. La rencontre avec le renard, souvenez-vous, elle arrive avant ou après celle avec le lièvre ? Vous avez donc un gros travail de rappel du récit pour réussir votre exercice. Et pour me montrer que vous vous souvenez parfaitement de l'histoire, vous découpez les images et vous les collez dans l'ordre du récit. »

En CM : une activité d'appropriation des décimaux

- Consigne centrée sur la tâche : « Vous allez résoudre ces deux problèmes en répondant aux seules questions posées et vous veillerez à adopter la présentation habituelle et pensez à rédiger votre réponse. »
- Consigne centrée sur l'activité : « Voici deux problèmes à résoudre, ils posent chacun une question à laquelle vous devez répondre. Souvenez-vous du travail de recherche mené la dernière fois ; l'enjeu aujourd'hui est de bien trier les données, qui sont multiples, voire inutiles pour donner une réponse à la question posée ; rappelez-vous des stratégies de lecture mises en place la dernière fois. »

La consigne et l'évaluation, en miroir...

Des observations d'élèves montrent l'importance de l'annonce du début et de la fin de l'activité, la clarté sur les critères d'achèvement autant que de réussite d'un travail. En effet, la question de la consigne est étroitement liée à celle de l'évaluation.

Ainsi, si l'on reprend les situations ci-dessus, les critères de validation du travail par l'enseignant doivent être clairement repris, comme dans la consigne, afin de permettre la compréhension qu'aura l'élève de ce qui est attendu par le maître en termes d'apprentissage.

Si au moment de cette évaluation (souvent rapide dans un premier temps) en moyenne section, l'enseignant se contente d'un « bravo, de plus tu n'as pas dépassé, très bien colorié », comment peut-on ensuite reprocher à l'élève de ne pas avoir respecté la consigne permettant l'évaluation d'un acquis lié à un savoir ?

De la même façon, en CP, un enfant qui a collé ses images, remises dans le bon ordre, mais disposées de travers, ne doit pas se faire rabrouer avec un « tu as fait n'importe quoi ce matin ». Il est indispensable de lui expliquer que son exercice est juste et qu'il aura une évaluation positive (bien, ou un *smile* rieur... ou tout autre code, indiquant que le contrat est rempli).

On lui rappelle alors la consigne :

« J'avais demandé de colorier de la même couleur les figures ayant la même forme, c'est ce que tu as très bien fait : tous les ronds sont rouges, tous les triangles sont bleus, etc. Je te mets donc un "bien", par contre, regarde, le travail de Justine, son exercice est juste comme le tien, est-ce que tu vois une différence avec ton travail ?

- C'est mieux colorié !

- Ah, tu vois, c'est plus joli, tu as fait vite ? C'est pour cela que ça dépasse partout ?

- Oui, je voulais aller faire de la pâte à modeler après.

- Il faut que tu saches qu'à l'école, on attend que le travail soit juste, mais aussi qu'il soit bien fait. »

La consigne et les critères d'évaluation doivent être impérativement reliés. Ainsi, avec les plus grands, on pourra dire au moment de la consigne, « attention je vérifierai le résultat de votre travail, je voudrai en effet voir si oui ou non vous avez acquis la notion d'adjectif, mais j'évaluerai aussi la présentation et les soulignements doivent être réalisés à la règle, les substitutions apparaître au stylo vert, etc., vous devez absolument respecter aussi les consignes formelles. »

La question de la consigne est une question importante, elle pose celle du rapport au savoir et des représentations que les élèves en ont.

Roland Goigoux et Serge Thomazet, maîtres de conférences à l'IUFM de Clermont-Ferrand, en réponse à un appel d'offres lancé par le ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, ont étudié durant une année scolaire « l'action des enseignements adaptés dans la prise en charge et le traitement des difficultés d'apprentissage des élèves des sections d'enseignement général et professionnel adapté » (SEGPA – collège) 1998.

L'autorité du maître

Qu'est-ce que l'autorité de l'enseignant ?

Il existe une multitude de lieux d'apprentissage proposant une grande diversité de situations pour un enfant. L'école est un de ces lieux et elle présente des spécificités :

- la présence de l'enfant est obligatoire et imposée ;
- l'apprentissage est planifié et organisé par les adultes.

Cependant, la réussite nécessite l'adhésion de l'enfant au processus d'apprentissage. La parfaite maîtrise par l'enseignant des savoirs et des savoir-faire à transmettre ne suffit pas toujours à garantir l'efficacité de l'enseignement.

L'exemple qui suit pourrait illustrer la relation entretenue le plus souvent entre enseignant et élève :

Durant un exercice individuel, un professeur de collège passe dans les rangs, observant les élèves à la tâche. Une élève fait tomber sa gomme à terre et l'enseignant qui passait juste à ce moment-là la ramasse et la pose sur sa table. Surprise de l'élève.

« Oh ! Monsieur vous m'avez ramassé ma gomme ?

- Oui, bien sûr, qu'est ce qui t'étonne ?

- J'ai jamais vu un prof rendre service à un élève ! »

Est-ce que l'autorité se tient dans cette différence de statut entre maître et élève, différence qui ferait que l'un a des devoirs et l'autre s'en affranchit ?

L'autorité de l'enseignant, nécessaire aux apprentissages, est différente et plus subtile que le simple pouvoir que confère le statut d'enseignant face à l'apprenant.

Pour dépasser la notion d'autorité *autoritariste* ou celle de l'autorité *naturelle*, Bruno Robbes avance le concept d'une « autorité éducative », dans laquelle la relation maître/élève reste fondée sur les savoirs enseignés et les objectifs de l'éducation :

« Nous définissons l'autorité éducative comme une relation statutairement asymétrique dans laquelle l'auteur, disposant de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part et sans recourir à la violence une reconnaissance qui fait que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même. » (1)

Construire l'autorité

L'autorité est liée à la personnalité du maître et à son implication dans l'acte d'enseignement. Sa reconnaissance par les élèves joue un rôle important dans la transmission des savoirs.

Quelques éléments fondés pédagogiquement s'avèrent essentiels à la construction de l'autorité en classe :

- le respect mutuel entre le maître et ses élèves constitue une condition première.

L'enseignant doit maîtriser ses paroles et ses actes, accorder à chacun l'attention nécessaire quelles que soient la personnalité ou les compétences de l'élève. Par ailleurs, il veille à entretenir des relations professionnelles et cordiales avec les familles : au lieu d'invoquer abruptement son autorité

et sa compétence d'enseignant, il est préférable de fournir des informations objectives et claires sur le travail scolaire et ses exigences. Informées, les familles soutiennent alors les attentes de l'enseignant.

- L'adhésion et la collaboration des élèves :
 - l'acte d'enseignement nécessite de la part de l'enseignant une légitime discipline pour assurer le bon déroulement des activités d'apprentissages et pour garantir la sécurité physique et morale des enfants pendant le temps scolaire. Cette discipline est favorisée par l'adhésion et la collaboration des enfants. Elle est expliquée et exprimée dès le début d'année par les règles de vie de la classe qui auront été réfléchies, élaborées et rédigées par la classe dans un « règlement intérieur ». La vie harmonieuse d'un groupe d'enfants se fonde sur des règles définissant l'espace de liberté de chacun à l'école mais aussi les obligations à respecter ;
 - l'enseignant construit un projet pédagogique et met en place des situations dans lesquelles l'élève, au cœur du dispositif, acquiert des connaissances et des savoir-faire par la découverte, l'expérimentation, la pratique... L'enfant ne subit pas l'apprentissage mais il est actif, il participe et collabore. Il est destinataire mais aussi partenaire du projet pédagogique construit et présenté par l'enseignant. Les actions éducatives menées au cours de l'année scolaire sont autant d'occasions de donner du sens aux matières enseignées et d'affermir la cohésion du groupe par des projets collectifs concrets.
- Au-delà des contenus et des progressions, l'enseignant prend en compte les capacités du groupe d'enfants auquel il s'adresse, il s'assure que ses attentes sont adaptées au développement intellectuel, social, affectif ou physique des élèves. Une activité trop longue, trop complexe, mal structurée ou inadaptée est source de débordements : l'enfant s'ennuie, ne comprend pas, vit une situation d'échec et s'agite... et ses camarades aussi. Ces comportements peuvent devenir difficiles à maîtriser.
- *L'acte d'enseignement nécessite une réflexion a posteriori sur les attitudes et les résultats des élèves mais aussi un retour sur sa propre prestation d'enseignant. Cette réflexion indispensable pour procéder aux aménagements pédagogiques nécessaires peut être inconfortable et déstabilisante. Elle impose parfois des renoncements à des représentations profondes du maître sur sa fonction d'enseignement. Il est cependant nécessaire d'adapter les représentations préalables du métier d'enseignant aux réalités concrètes de son exercice. Ce retour sur le travail accompli et son exploitation sont des compétences à développer. C'est ce professionnalisme qui permet d'adapter les situations d'apprentissage au profil des élèves et assoit l'autorité du maître.*

L'autorité de l'enseignant, telle que décrite, est distincte d'un pouvoir arbitraire contraignant ou d'une contrainte morale. Elle permet d'instaurer dans la classe un climat de confiance, de respect réciproque propice à la découverte du plaisir d'apprendre pour les élèves et au plaisir d'enseigner pour l'adulte. Cette autorité du maître a un caractère éphémère, elle s'éteint à chaque fin d'année scolaire et elle est à reconstruire à la rentrée suivante, semblable mais toujours différente car adaptée au nouveau groupe d'enfants.

(1) Bruno Robbes, L'Autorité éducative dans la classe – Douze situations pour apprendre à l'exercer, Paris, ESF éditeur, 2010.

La communication avec les familles

À l'école, la communication enseignants/parents est destinée à :

- informer sur les horaires, le règlement, les programmes, la vie de l'établissement ;
- expliquer les évaluations nationales, les choix de langues vivantes, les poursuites d'études ;
- faire comprendre certains choix pédagogiques des enseignants ;
- rassurer les parents par rapport à certaines difficultés d'apprentissage de l'enfant ;

- expliquer les questions pouvant avoir des répercussions sur le travail scolaire : la santé, des événements importants dans la vie familiale de l'élève.

Il est normal que les parents s'informent régulièrement sur la vie scolaire et sur les progrès de leur enfant. L'enseignant et l'équipe pédagogique mettent en œuvre et régulent cette communication après en avoir informé le conseil d'école.

La communication réfléchie est le ciment de la confiance réciproque entre l'enseignant et les parents. Cette confiance perçue par l'élève est un élément important dans l'efficacité de l'acte d'enseigner. Le statut de l'enseignant, son professionnalisme et son autorité reconnus par les parents facilitent le travail avec l'élève.

Construire la communication avec les parents

La liberté d'expression est une liberté fondamentale. Cependant, dans l'exercice de ses fonctions, pour agir de manière éthique et responsable, l'enseignant, agent de l'État, doit respecter les règles de déontologie :

- il veille à la modération de ses propos, notamment s'ils sont relatifs à l'Éducation nationale et à leur neutralité ;
- il doit respecter le secret professionnel et la discrétion professionnelle pour les faits, informations et documents dont il a connaissance dans l'exercice de ses fonctions (art. 26 L.83-634 de la loi du 13 juillet 1983).

Les situations de communication font l'objet d'une réflexion et d'une préparation préalables, en équipe pédagogique.

Le respect de l'interlocuteur, la maîtrise de soi et de son expression orale et écrite sont des règles absolues quelle que soit la situation... Si un événement conflictuel se présente, il est indispensable de prendre en considération la demande formulée mais il est aussi préférable de fixer un rendez-vous ultérieur pour gérer dans le calme et la réflexion le problème rencontré.

Au cours d'échanges personnalisés ou collectifs, l'emploi d'un vocabulaire professionnel mais simple permet de communiquer avec clarté et précision avec les parents à l'oral comme à l'écrit.

Les attentes et les questions des familles sont légitimes, elles doivent être écoutées. L'enseignant est conduit à décrire ou expliquer simplement son enseignement. Il convient de privilégier une attitude empathique.

Les destinataires et les contenus de la communication

1. La communication écrite peut être destinée à l'ensemble des parents d'élèves du groupe scolaire et porte sur :

- les fournitures scolaires demandées en fonction de la classe ;
- la composition des classes dès la prérentrée ;
- l'information de rentrée et le règlement scolaire ;
- les adresses et les téléphones obligatoires (ceux de l'IEN, du médecin scolaire, de la MDPH...)
- l'organisation des élections de représentants des parents d'élèves,
- les événements concernant l'ensemble de l'établissement...

Ils pourront être placés dans le cahier spécifique de chaque enfant mais aussi, pour mémoire, affichés à l'extérieur de l'école ou publiés sur le site Internet de l'école (sous réserve impérative du respect de la vie privée des familles).

2. L'information peut aussi n'intéresser que les parents d'élèves d'une classe, par exemple :

- convocation à une réunion d'informations sur le passage au CP ;
- évaluations nationales ;
- constitution de dossier pour le collège ;
- communication d'éléments concernant la vie de la classe, comme par exemple le planning de séances de natation, l'encadrement et le matériel nécessaire, une sortie ou bien une classe de nature, etc.

3. La communication écrite est à destination des parents d'un enfant particulier, elle concerne :

- les demandes de rendez-vous pour en fixer la date et évoquer les progrès réalisés et les obstacles rencontrés ;
- la transmission de résultats d'évaluations ;
- l'information sur un événement survenu en temps scolaire et devant être communiqué à la famille (problème de santé, de comportement, d'attitude, etc.).

Les supports de la communication

Ce sont les cahiers de liaison ou de correspondance, les différents cahiers, classeurs, dossiers, cahiers de texte... utilisés dans l'établissement scolaire qui sont régulièrement transmis et signés par les parents.

Les pratiques sont variables quant au format, à la couleur, à la fréquence de communication... en fonction du choix des équipes pédagogiques.

Le support du travail quotidien de l'élève est classiquement papier. Cependant, le développement progressif des espaces numériques de travail (ENT) et leur généralisation aux établissements du 1^{er} degré devraient rendre accessibles aux familles par l'Internet les éléments de la vie scolaire et de sa réglementation, le cahier de liaison, le cahier de textes et toute communication concernant l'école.

Documents joints

- [Outils de communication au cycle 1](#) (Word – 61,5 Ko)
- [Outils de communication au cycle 2](#) (Word – 73 Ko)
- [Outils de communication au cycle 3](#) (Word – 71,5 Ko)

La régulation

La différenciation

Un volet du projet d'école

Différencier au quotidien, dans la classe

Répondre à l'hétérogénéité des élèves, pendant le temps scolaire obligatoire, est un des enjeux de l'école qui se fixe pour objectif l'égalité des chances.

« Le temps scolaire des élèves de l'école primaire est organisé comme suit : 24 heures d'enseignement pour tous les élèves, ceux qui rencontrent des difficultés d'apprentissage pouvant bénéficier, en outre, de deux heures d'aide personnalisée. »

« Le maître de la classe met en œuvre l'aide personnalisée et en assure la coordination lorsqu'il ne la conduit pas entièrement lui-même. Il s'appuie pour cela sur l'ensemble des moyens disponibles. Le premier de ces moyens est la différenciation pédagogique dans la classe pendant les 24 heures d'enseignement dues à tous les élèves. »

(Extrait du BO n° 25 du juin 2008, Organisation de l'aide personnalisée)

Les modalités de la différenciation

Différencier par les contenus	Différencier par l'organisation
<ul style="list-style-type: none"> • Quantité de travail • Degré de difficulté • Compétences privilégiées • Activités de délestage • Dispenses • Soutien • Travail personnel à la maison • Travail par projet 	<ul style="list-style-type: none"> • Groupements d'élèves • Temps, rythmes • Décloisonnements • Lieux et aménagements • BCD • Ordinateurs • Durée du cycle (2 à 4 ans)
Différencier par les méthodes	Différencier par les relations
<ul style="list-style-type: none"> • Erreurs et corrections • Outils et matériel • Supports (cahiers, classeurs) • Situations de départ et itinéraires • Degré d'abstraction • Prise en compte des représentations • Profils des élèves • Projets interdisciplinaires 	<ul style="list-style-type: none"> • Contrats • Recherche de motivation • Coopération et responsabilités • Tutorat • Projets individualisés • Échanges de service, intervenants • Relations avec la famille • Différences d'âge et maturité

Les évaluations

Évaluer quoi ?

Production ou démarche

L'évaluation permet le plus souvent d'estimer ou d'apprécier une production à partir de critères de réussite.

Elle est menée par le maître qui communique les résultats de cette expertise, aux élèves certes, mais surtout aux parents, à l'institution, aux collègues.

Plus rarement, l'élève est associé à cette évaluation : dans ce cas, il est invité à s'auto-évaluer avant que le professeur ne mette la note, l'appréciation, le code adéquat...

Cette contribution permet à l'apprenant de s'approprier davantage les critères de réussite retenus et de mieux analyser son travail.

L'évaluation peut aussi viser à comprendre. L'accent est dans ce cas mis sur les critères de réalisation ; c'est alors la démarche qui est analysée.

Les conclusions sont transmises à l'élève qui est invité à exprimer sa connaissance des critères de réalisation, sa représentation de la tâche et du but de celle-ci.
Dans cette communication élève/maître, le premier décrit sa démarche, ses essais, ses blocages... et le second peut s'appuyer sur les stratégies présentées pour concevoir des activités destinées à faire évoluer la démarche de l'élève et ainsi parfaire son apprentissage.

Évaluer quand ?

Durant le module d'apprentissage

- Avant un nouvel apprentissage, c'est l'évaluation diagnostique : on ne peut pas aborder une notion sans au préalable faire un état des lieux des connaissances des élèves dans ce domaine. Et ce sont bien les acquis ou les lacunes repérées qui serviront d'appui à l'enseignant pour construire sa première séance.

Si par exemple on reprend la technique de la division au CM2, il est essentiel de savoir ce que les élèves ont retenu de leur apprentissage de CM1 concernant cette opération...

- Pendant la séquence dédiée à une notion, il est nécessaire de faire des pauses évaluatives, permettant là encore de percevoir ce qui est compris, ce qui ne l'est pas, afin de réguler en conséquence. C'est l'évaluation formative.

On a construit une séquence sur les décimaux en CM1 composée de quatre séances ; il est opportun, après les deux premières séances par exemple de faire un bilan d'étape afin de percevoir les points de résistances (c'est l'objectif du cahier du jour) et de pouvoir construire une séance qui pourra proposer des activités différenciées en fonction des résultats.

- Après la séquence, quand le module d'apprentissage est terminé, l'enseignant propose une évolution plus sommative qui mesure les acquis des élèves.

Les évaluations en cours de séquence fournissent à l'enseignant des informations à deux niveaux :

- **collectif** : on perçoit globalement que le groupe classe bloque sur tel ou tel point de compréhension, cela permet de le prendre en compte et d'y remédier dans la séance suivante ;
- **individuel** : on constate que tel ou tel élève, contrairement aux autres élèves de la classe, éprouve des difficultés lors d'un exercice particulier. Cela sera noté par l'enseignant ; un moment de classe sera privilégié pour qu'un atelier d'aide soit mis en place avec le ou les quelques élèves présentant les mêmes difficultés.

Par exemple, une fois les cahiers corrigés, le soir à la maison, l'enseignant va constituer plusieurs « tas », en fonction des réussites aux exercices et ainsi définir ses groupes de besoins pour la séance de classe suivante.

- Un groupe en réussite se verra proposer des exercices de recherche ou des situations plus complexes à explorer par deux (à voix basse).
- Un groupe ayant fait quelques erreurs, mais témoignant d'une assez bonne compréhension de la notion, aura des tâches de consolidation et d'entraînement autonome (ou semi-dirigé : le maître lance, réactive... puis laisse les élèves s'exercer).
- Enfin, les élèves qui n'auront pas mis de sens sur la notion abordée et qui ont des erreurs récurrentes ; ceux-là seront pris en atelier dirigé en présence de l'enseignant, qui trouvera d'autres stratégies explicatives (manipulation, représentations...) pour réinstaller la compréhension.

En fin de parcours

Ces évaluations en cours de module d'apprentissage sont une première étape dans la construction d'une compétence, car pour que celle-ci soit maîtrisée, il faut qu'elle puisse être transférée dans un autre contexte que celui de l'acquisition et qu'elle soit différée dans le temps.

Il en est ainsi des évaluations des compétences du socle (CE1, CM2, 3^e) qui visent à mesurer précisément les acquis à chaque palier, sachant que ces compétences sont nécessaires pour réussir les apprentissages du palier suivant dans les meilleures conditions qui soient.

Évaluer comment ?

Les supports, modalités et formes d'évaluation sont divers et variés ; ils dépendent du moment choisi (en cours de séance, en début de séquence...) et de l'objectif de l'enseignant en fonction de la prise d'information souhaitée : diagnostique ? Formative ?

Ainsi, l'évaluation peut être rapide ou inscrite dans une durée, collective ou individuelle, orale ou écrite (sur l'ardoise, au tableau, sur cahier, sur feuille...), en situation (par exemple, on travaille sur les additions donc le problème sera dans le champ additif), ou hors contexte, immédiate (après la leçon) ou différée.

La correction des écrits

La correction magistrale

La vigilance orthographique du maître s'exerce en permanence sur tous les types d'écrit et sur tous les supports.

- Les écrits du tableau et les affichages : aide-mémoire collectifs, affichages informatifs ou prescriptifs, productions de groupes temporaires, tout se doit d'être exempt d'erreurs orthographiques. L'écrit du maître doit avoir une valeur exemplaire en matière de graphie, de gestion de l'espace et de qualité orthographique, surtout quand il est destiné à être recopié. Organiser et soigner l'écrit au tableau est une compétence indispensable à acquérir pour tout enseignant quel que soit son niveau d'enseignement, car organiser l'écrit, c'est structurer la pensée et permettre à l'élève d'entrer dans des informations ordonnées.
- Les textes institutionnalisant le savoir :
 - tous les cahiers et classeurs des élèves, sauf le cahier d'essais, doivent être corrigés ;
 - le résumé d'histoire, la poésie, l'aide-mémoire en grammaire ou en mathématiques doivent être relus par le maître qui corrige lui-même ou pointe les erreurs pour que l'élève corrige lui-même, en veillant à préserver des temps de classe à cet effet.

Collective, orale ou écrite

Le maître conduira progressivement l'élève à passer d'une correction guidée à une autocorrection, en adoptant certaines dispositions et en mettant en place des outils d'aide à la correction.

La correction collective joue ce rôle, elle permet l'analyse collective de l'erreur et la mise en œuvre de stratégies pour la corriger, pariant ainsi sur la capacité progressive de l'élève à mobiliser individuellement ses démarches construites et vécues collectivement.

Cela nécessite incontestablement une relation de confiance réciproque entre le maître et l'élève, positionnant l'erreur comme un « objet » à travailler et non comme une marque d'un état d'incompétence.

Individuelle écrite

La correction magistrale est d'abord effectuée à l'attention de l'élève qui est le premier destinataire de son message.

Tout travail écrit de l'élève sera corrigé avec beaucoup de minutie et l'enseignant évitera tout jugement de valeur porté sur le cahier.

- Ne pas écrire : « tu n'as rien écouté, comme d'habitude » ; « aucune concentration » ; « c'est nul... tu ne fais rien à la maison... »... ;
- Écrire plutôt : « exercice à retravailler avec moi » ; « les nombreuses erreurs de calcul nécessitent une bonne révision des tables » ; « les pluriels ne sont pas marqués (étourderie ?) »... ;
- Noter aussi les points positifs et les perspectives : « ce travail témoigne de nets progrès, les erreurs encore présentes seront retravaillées avec moi en aide personnalisée ».

Une correction bien conçue est une manifestation du respect que le maître porte à son travail. Les annotations témoigneront de ce respect et sur le fond et sur la forme, le soin de l'écriture magistrale est indispensable.

L'enseignant évitera :

- de barrer à grand coup de trait rouge l'ensemble d'un exercice, montrant ainsi qu'il ne se donne même pas la peine de corriger ;
- d'écrire en lettre de grosse taille dans la marge « désolant ».

Une correction est également effectuée pour répondre aux attentes de l'institution scolaire, pour rassurer les parents en les informant sur la qualité du travail fourni, pour témoigner de la progression de la classe dans les apprentissages à l'attention des visiteurs et des évaluateurs.

Correction par l'élève

Il faut distinguer dans les exercices ce qui peut être corrigé directement par l'élève (une erreur de calcul, une « faute de frappe », un oubli) de ce qui relève d'une mauvaise compréhension, voire d'une incompréhension de la tâche.

Il faut accompagner progressivement l'élève depuis l'école maternelle pour qu'il reprenne régulièrement son travail et le corrige.

Individuelle

La correction des exercices d'application ou d'entraînement suppose que l'enseignant aménage « espace » et temps à cet effet.

Le support sur lequel les exercices sont réalisés doit ménager des espaces pour la correction : les interlignes sont suffisamment grands pour permettre la réécriture complète d'une courte réponse erronée, une double page peut être prévue pour écrire la réponse correcte en regard d'une réponse incorrecte.

Un temps de classe doit être également réservé à la correction individuelle.

Par deux

La correction par deux peut être une bonne médiation entre la correction collective et la correction individuelle. Elle rassure tout en préparant l'élève à se passer de l'enseignant.

La prise en compte des erreurs

Si l'on souhaite aider efficacement un élève à apprendre, il ne faut pas évacuer l'erreur mais plutôt la laisser apparaître, lui conférer un statut positif et prendre appui sur elle pour faire progresser l'enfant. Piaget remettait déjà en cause le « n'importe quoi ». Car face à une réponse erronée, il s'agit de se mettre en quête du sens qu'elle peut avoir, de retrouver les opérations intellectuelles dont elles sont la trace. Les erreurs peuvent être repérées dans diverses situations, dans la lecture des devoirs écrits, brouillons, lors de l'observation de l'élève travaillant individuellement ou en groupe, au cours d'entretien individuel.

Les erreurs dont il est question ici sont celles qui paraissent significatives, c'est-à-dire qui possèdent les caractéristiques suivantes :

- elles sont reproductibles chez l'élève ;
- elles ont une certaine persistance ;
- elles ne sont pas isolées ;
- elles peuvent être mises en relation avec d'autres avec lesquelles elles forment une sorte de réseau ou de système d'erreurs.

Origine des erreurs

Les caractéristiques de l'apprenant

- D'ordre personnel

Les représentations de l'élève sur l'école, sur la discipline travaillée, au regard de son expérience personnelle ou de celle de sa famille, peuvent être déterminantes dans sa façon d'aborder l'apprentissage, pour exemple cette phrase d'une élève de CP : « Maman, elle dit que les maths, c'est difficile... »

Des problèmes d'ordre psychoaffectif de l'élève qui réussit en situation de découverte ou d'entraînement, mais qui échoue en situation de contrôle, la charge affective liée à la réussite (« je veux faire plaisir à papa ») peuvent générer un stress inhibant.

- D'ordre scolaire (savoir-faire)

La lenteur dans le travail, due à un manque d'agilité motrice, d'habileté manuelle ou à des difficultés d'organisation et de planification des tâches peut être aussi une source d'erreurs, si l'élève ne le conscientise pas et n'apprend pas avec l'enseignant à y remédier.

Les connaissances

Le savoir mobilisé nécessite de l'élève des acquis préalables d'ordre conceptuel que celui-ci n'a pas :

- soit ce savoir n'a pas fait l'objet d'un apprentissage ;
- soit ce savoir a été étudié, mais l'enfant n'avait pas la maturité nécessaire à son acquisition ;
- soit l'enfant a acquis ce savoir, mais de manière incorrecte ou partielle ;
- soit l'enfant a acquis en début ou en cours d'apprentissage des représentations fausses sur lesquelles s'est étayé progressivement l'apprentissage lui-même ;
- soit l'enfant a acquis ce savoir, mais celui-ci n'est pas encore stabilisé.

Des capacités non spécifiques de la discipline peuvent être défailtantes et mettre en péril si on n'y prend garde, la réussite de l'apprentissage : maîtrise de la langue, connaissance du monde,

expériences sociales, etc. Cela peut nuire par exemple à la résolution d'un problème mathématique alors que les acquis dans ce domaine ne sont pas défaillants.

Les compétences cognitives

La surcharge cognitive ou la gestion simultanée de plusieurs facteurs, plusieurs paramètres peut être une fréquente source d'erreur.

Exemples :

- *l'élève sait calculer le prix de 10 cahiers à 2 euros le cahier, il sait dénombrer le nombre d'enfants de sa classe et pourtant, il bloque sur le prix à payer pour que chaque élève de la classe ait un cahier, sachant qu'ils doivent tous être de la même couleur. La mise en contexte, avec des éléments qui de plus ne servent pas à la résolution, plus que de faciliter la tâche des élèves souvent la complexifient ;*
- *l'élève commet peu d'erreurs d'orthographe en dictée mais ses productions de textes abondent d'erreurs.*

La complexité de l'objet de savoir

L'origine des erreurs peut aussi être cherchée du côté d'une complexité propre au savoir à enseigner. Cette complexité, résultant de la complexité du savoir savant et de la complexité de la scénarisation du savoir à enseigner, n'est pas toujours repérable par l'enseignant.

L'analyse de ce type d'erreurs relève de la didactique d'une discipline dont l'objet est de définir les caractéristiques des situations de découverte d'une connaissance nouvelle et des exemples d'exploitation de cette connaissance.

Exemple : la résolution d'un problème relevant de la proportionnalité ; cette notion complexe s'acquiert du cycle 3 à la classe de 3^e.

Les caractéristiques de la relation maître-élève et de leurs attentes réciproques

La vie d'une classe dépend de contrats implicites ou explicites, car dans cet espace singulier qu'est la salle de classe, étrange scène de théâtre, l'enseignant, comme les élèves, ont une idée du rôle qu'ils vont jouer. L'élève doit très tôt investir son rôle d'élève et entrer dans la peau de son personnage. Trop souvent, c'est sa famille qui lui inculque la posture à adopter, trop rarement l'enseignant prend le temps d'explicitement les enjeux de l'école et des activités qui y sont menées.

Comment l'élève découvre-t-il qu'« écrire une lettre de Paris à sa grand-mère restée en Lorraine » est de la pure fiction et qu'il n'a pas besoin ni d'avoir été à Paris, ni même d'avoir une grand-mère pour remplir sa « mission » puisque l'enjeu est l'apprentissage de l'écrit épistolaire.

Le contrat didactique et/ou pédagogique est ainsi constitué de l'appropriation implicite de jeux de rôle, mais aussi de l'ensemble des règles de vie en vigueur dans une classe.

Le respect des autres, le rangement du matériel, la répartition des « services » relèvent de ce type de contrat. L'organisation du travail est également une composante de ce contrat : la répartition des travaux dans des cahiers ou des classeurs, l'organisation de ceux-ci, la présentation d'une page du cahier comme la fréquence des devoirs personnels, des évaluations.

Ce contrat doit être explicité, sinon il y aura deux catégories d'élèves : ceux qui auront tout compris et ceux qui resteront en surface et feront semblant d'adopter une posture sans que cela fasse sens pour eux.

La classe fonctionne trop souvent comme une société coutumière, c'est-à-dire une société disposant de ses propres règles, mais sans que celles-ci soient édictées et encore moins formalisées et qu'il

faut à tout prix éviter de transgresser sous peine de sanction. Or, bien des erreurs proviennent des difficultés des élèves à décoder les implicites de la situation.

Les erreurs relatives à la situation

La situation paraît nouvelle pour l'élève

- La présentation de l'exercice à réaliser est différente de celle utilisée préalablement.
- Le support est nouveau, en partie ou complètement.
- Le contexte culturel n'est pas familier aux élèves, ce qui rend peu aisé la représentation de la situation.
- La tâche à effectuer est différente de celle exigée habituellement.
- Le langage employé fait obstacle à la réalisation du travail, car il se réfère à des concepts insuffisamment maîtrisés par les élèves.

La situation est déjà connue de l'élève, mais des contraintes la complexifient

- Le travail est attendu en temps limité.
- Les exercices font appel à des acquisitions appartenant à des domaines différents dans un même champ disciplinaire.
- La consigne est double et n'a été appliquée qu'en partie.
- La formulation de la consigne est différente :
 - la consigne est ambiguë, mal formulée ;
 - la consigne contient une négation ;
 - le vocabulaire fait obstacle à la compréhension.

Le comportement face à la consigne

- L'élève n'a pas d'autonomie face à une consigne qui nécessite de sa part autre chose qu'une simple exécution et fait plutôt appel à un raisonnement, une recherche ou à la rédaction d'une réponse construite.
- Il n'anticipe pas sur la tâche à effectuer : il ne se représente pas le type de tâche qu'on attend de lui.
- Il se centre trop sur le début de la consigne et en oublie la fin : il fait preuve d'impulsivité dans la réalisation de la tâche demandée.

Les remédiations

Les modalités d'une remédiation

Différents dispositifs peuvent être mis en place pour faciliter les activités de remédiation. Ils tirent différemment parti des interactions entre des élèves dont le degré d'autonomie peut être variable. Ils s'adressent à des élèves dont la difficulté à apprendre est variable. Ils affectent le temps scolaire commun à tous les élèves ou le temps supplémentaire réservé aux élèves rencontrant des difficultés.

Des moments de travail individualisé

La journée de travail fait alterner des formes collectives de travail et des formes plus individualisées, ces dernières étant destinées à rendre le maître plus disponible pour les élèves qui rencontrent le plus de difficultés.

La résolution d'exercices d'entraînement, les recherches individuelles se soldant par une communication à l'ensemble de la classe sont des exemples d'activités qui s'inscrivent dans des plans de travail individualisé établis en fonction des besoins de l'élève dans un domaine spécifique.

Cela suppose que les élèves soient suffisamment respectueux des règles établies en classe à propos des déplacements et des demandes d'informations.

Cette forme de travail, qui présente l'inconvénient majeur de nier la dimension sociale des apprentissages, ne peut être généralisée à l'ensemble des activités de la totalité du temps scolaire. Il est souhaitable de ménager des plages de travail individualisé au cours d'une période donnée, la semaine ou la quinzaine, pour étayer les apprentissages des plus fragiles.

L'organisation de groupes de besoin

Un autre dispositif est initialisé par la constitution de groupes de besoins. Cette modalité exploite la dimension sociale des apprentissages en permettant aux élèves d'apprendre non seulement à partir du discours de l'enseignant mais aussi à partir des échanges avec les partenaires du groupe.

Cela suppose que les élèves d'un même groupe ne soient pas trop éloignés les uns des autres, dans leur raisonnement comme dans leur expression, afin que les échanges soient fructueux pour tous et permettent à tous les élèves d'avancer.

Les aides personnalisées

L'organisation du temps scolaire a été modifiée en 2008 pour offrir aux élèves en difficulté la possibilité de bénéficier « au-delà du temps d'enseignement obligatoire, d'une aide personnalisée de 2 heures maximum par semaine selon des modalités définies par le projet d'école ».

Ces aides personnalisées sont organisées selon des logiques différentes pour compléter les activités dans le temps scolaire commun :

- la reprise d'activités déjà conduites, dans le même contexte ou dans un contexte voisin ;
- la préparation des activités qui vont être conduites par la consolidation des pré-requis ;
- la pratique d'activités nouvelles, différentes par le contexte et par les exigences quant aux opérations intellectuelles en jeu, installant une autre médiation entre l'apprenant et le savoir.

Il s'agit moins de faire travailler plus pour réussir plus, que de faire travailler mieux pour apprendre mieux et, donc, pour réussir de mieux en mieux.

Le projet d'aide

Ces différentes modalités de remédiations sont coordonnées dans un unique projet d'aide pour l'élève qui est le programme personnalisé de réussite éducative (voir les PPRE).

Conclusion

Ces dispositifs d'aide, centrés sur le rythme de l'élève et ses démarches personnelles, sont le plus souvent gage d'efficacité. Il est donc légitime de penser qu'un enseignement qui privilégie ces temps et modes d'apprentissage, en prenant appui sur celui qui apprend, limite de fait les temps nécessaires de la remédiation.

C'est en effet au quotidien que l'enseignant, concepteur et metteur en scène de sa classe, diversifie et différencie les activités, les situations d'apprentissage et cela en fonction de la notion enseignée et des élèves destinataires. L'élève actif, impliqué, guidé et, si besoin, soutenu par son maître, donne du sens aux activités scolaires et construit plus durablement ses connaissances. C'est là tout l'enjeu d'un enseignement réfléchi et mis en œuvre pour chaque enfant afin de limiter le recours à la remédiation.

Et si, au lieu de remédier, on prévenait la difficulté...

Les outils de l'équipe

Les références institutionnelles

Le projet d'école

Le cadre institutionnel

La loi d'orientation du 10 juillet 1989 fait obligation à chaque école d'élaborer un projet qui définit « les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux ». Le projet d'école vise l'amélioration des résultats scolaires des élèves.

« Dans chaque école [...], un projet d'école est élaboré avec les représentants de la communauté éducative. Le projet est adopté, pour une durée comprise de trois ans, par le conseil d'école [...], sur proposition de l'équipe pédagogique de l'école [...] pour ce qui concerne sa partie pédagogique. Le projet d'école [...] définit les modalités particulières de la mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux et précise les activités scolaires et périscolaires qui y concourent. » Loi d'orientation du 24 mars 2005

Est affirmée la volonté d'engager chaque école dans la lutte contre l'échec scolaire :

« Le projet d'école précise les voies et les moyens qui sont mis en œuvre pour assurer la réussite de tous les élèves et pour associer les parents ou le représentant légal à cette fin. Il organise la continuité éducative avec les activités proposées aux élèves en dehors du temps scolaire, notamment dans le cadre des dispositifs de réussite éducative. »

L'intérêt et le rôle du projet d'école résident dans la recherche de l'efficacité :

- faire réussir tous les élèves ;
- permettre à tous la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences ;
- asseoir un contexte pédagogique élargi, associe les familles.

[Le projet d'école : un élément fédérateur](http://eduscol.education.fr) (ministère de l'Éducation nationale, Eduscol, eduscol.education.fr)

L'élaboration du projet d'école

Tout en s'appuyant sur le contexte local de l'école, des besoins particuliers des élèves accueillis, le projet d'école organise la mise en œuvre des objectifs nationaux. Pour autant, il ne se résume pas à la simple reprise des programmes ou à un document administratif.

Il s'organise à la manière d'un contrat passé entre les partenaires (l'ensemble de l'équipe enseignante, parents, collectivités...) chacun se mettant au service des apprentissages, visant les progrès de chaque élève. Il prend en compte le projet académique et, le cas échéant, le projet de circonscription.

Ce sont les réponses précises à un ensemble d'items et de questions qui conditionnent l'efficacité du projet d'école.

Il s'établit sur un diagnostic

- Quels sont les caractéristiques et le contexte de l'école ?
- Quels sont les réussites et acquis, les difficultés et besoins analysés ?

Il fixe les objectifs

- Quels sont les objectifs prioritaires pour tendre vers la réussite de tous les élèves ?
- Sont-ils concrets et réalistes ?

Il détermine et planifie les actions

- Quelles sont les actions précises à mettre en place ?
- Sont-elles cohérentes (pertinentes) pour atteindre les objectifs ?
- Quel est le calendrier ? Quels outils sont mis en place pour assurer le respect rigoureux des actions dans le temps ?
- Quels outils d'évaluations des actions (et donc des apprentissages) sont mis en place ?

Le projet d'école s'évalue non seulement par les résultats des élèves, mais aussi par la pertinence et l'efficacité des actions mise en œuvre et des dispositifs pédagogiques instaurés.

Véritable outil de travail de l'équipe éducative, le projet d'école est garant de la cohérence et de la continuité des apprentissages.

Toutes les actions en direction des élèves en difficulté seront donc inscrites dans le projet d'école.

Les différentes instances

Différentes instances délibératives présentes dans l'école apportent leur contribution à la définition, à la mise en œuvre et à l'évaluation du projet d'école : le conseil d'école, le conseil des maîtres et le conseil de cycle.

Ces instances, qui arrêtent des décisions ou qui sont consultées, sont instituées par le décret 90-788 du 6 septembre 1990 (BO n° 39 du 25 octobre 1990) qui est régulièrement actualisé.

Le conseil d'école

Sa composition

« Dans chaque école, le conseil d'école est composé des membres suivants :

- le directeur de l'école, président ;
- le maire ou son représentant ;
- les maîtres de l'école et les maîtres remplaçants exerçant dans l'école au moment des réunions du conseil ;
- un des maîtres du réseau d'aides spécialisées intervenant dans l'école ;
- les représentants élus des parents d'élèves en nombre égal à celui des classes de l'école,
- le délégué départemental de l'éducation nationale (DDEN) ;

L'inspecteur de l'Éducation nationale de la circonscription assiste de droit aux réunions. »

(art. D411-1 du code de l'Éducation)

Ses principales attributions

- Il établit son règlement intérieur et les modalités de délibération.
- Il vote le règlement intérieur de l'école.
- Il institue le projet d'organisation de la semaine.

- Il donne son avis dans le cadre de l'élaboration du projet d'école à laquelle il est associé.
- Il adopte le projet d'école.
- Il présente toute suggestion sur le fonctionnement de l'école et sur toutes les questions intéressant la vie de l'école.
- Il statue, sur proposition des équipes pédagogiques, sur la partie pédagogique du projet d'école.
- Il donne son accord pour l'organisation d'activités complémentaires éducatives, sportives et culturelles.
- Il est consulté par le maire pour l'utilisation des locaux scolaires en dehors des heures d'ouverture de l'école.
- Il connaît le registre de sécurité et peut proposer de saisir la commission locale de sécurité.

Le conseil des maîtres de l'école

Sa composition

Dans chaque école, le conseil des maîtres de l'école est composé des membres de l'équipe pédagogique suivants :

- le directeur ;
- l'ensemble des maîtres affectés à l'école ;
- les maîtres remplaçants exerçant dans l'école au moment des réunions du conseil ;
- les membres du réseau d'aides spécialisées intervenant dans l'école.

(art. D411-7 du code de l'Éducation)

Ses principales attributions

- Il donne son avis sur l'organisation du service arrêté par le directeur de l'école.
- Il peut donner des avis sur tous les problèmes concernant la vie de l'école.
- Il peut proposer la participation des parents à l'action éducative.
- Il donne son avis sur l'intervention des personnes apportant une contribution à l'éducation dans le cadre des activités obligatoires d'enseignement.

Le conseil de cycle

Sa composition

- L'équipe pédagogique du cycle est constituée par le directeur d'école, les maîtres de chaque classe intégrée dans le cycle et les maîtres remplaçants exerçant dans le cycle ainsi que les membres du réseau d'aides spécialisées intervenant dans l'école.
- Les enseignants et directeurs des écoles maternelles situées dans le périmètre géographique de l'école élémentaire peuvent participer au conseil de cycle 2.

Ses principales attributions

- Il définit les outils de suivi des élèves à l'intérieur du cycle.
- Il procède régulièrement à l'examen de la situation de chaque élève.
- Il attribue le B2i (brevet informatique et Internet).
- Il prononce le passage dans le cycle suivant, y compris le cycle d'observation du collège.
- Il propose les éventuelles modifications de la durée de présence d'un élève dans le cycle.

L'équipe éducative

Sa composition

L'équipe éducative est composée des personnes auxquelles incombe la responsabilité éducative de l'élève concerné. Elle comprend le directeur d'école, le ou les enseignants et les parents ou le responsable légal, le psychologue scolaire et, si besoin, les enseignants spécialisés intervenant dans l'école, le médecin de l'Éducation nationale, l'infirmière scolaire, l'assistante sociale et les personnels contribuant à la scolarisation de l'élève.

Décision de réunir l'équipe éducative

Elle incombe au directeur. Cette décision peut être sollicitée (selon les cas) par :

- le conseil des maîtres ;
- le conseil du cycle ;
- l'équipe de cycle dont les enseignants spécialisés du RASED ;
- la MDPH ou le référent de secteur pour ce qui concerne les enfants handicapés ;
- les parents ;
- les médecins, les personnels paramédicaux ;
- les services sociaux.

L'invitation des membres de l'équipe éducative, l'organisation de la réunion appartient au directeur de l'école. Quand l'élève concerné relève du handicap, l'équipe éducative se substitue à l'équipe de suivi de scolarisation qui est coordonnée par le référent de secteur.

Pourquoi réunir une équipe éducative ?

- Pour examiner la situation d'un élève posant de graves problèmes de comportement en référence au règlement type départemental.
- Pour examiner la situation d'un enfant en grande difficulté scolaire nécessitant des prises en charge extérieures à l'école (type CMPP...).
- Pour étudier la situation d'intégration d'un enfant handicapé dans le cas d'une équipe de suivi de scolarisation.

Il y a lieu de distinguer la réunion de l'équipe éducative des réunions de concertation en conseil des maîtres, équipes de cycle.

Il est nécessaire de prévoir un temps suffisant d'observation en équipe avant de prendre la décision d'organiser la première équipe éducative (ne pas la faire trop prématurément, notamment en PS).

À quoi sert l'équipe éducative ?

- À élaborer :
 - un projet personnalisé de réussite éducative PPRE qui peut comprendre :
 - un volet de différenciation dans la classe articulé au volet aide RASED (cas 2b),
 - des actions centrées sur la socialisation (cas 2a),
 - des aides extérieures ;
 - un projet personnel de scolarisation (ex-projet individuel d'intégration PII) dans le cadre de l'équipe de suivi de scolarisation en lien avec l'équipe pluridisciplinaire qui propose le projet personnalisé de scolarisation (PPS) à la Commission des droits et de l'autonomie CDA (MDPH).
- À créer les conditions nécessaires à la contractualisation de ces projets :
 - par des discussions contradictoires ;

- par des échanges d'informations et de point de vue ;
- par la pratique du compromis ;
- par la recherche de l'adhésion aux objectifs ;
- par l'affichage de la solidarité des membres.
- À garantir à chacun que ses points de vue seront écoutés et respectés, condition nécessaire à la recherche de solutions qui ne préexistent que rarement.

L'attitude à privilégier est celle de l'écoute mutuelle, base de la synergie et de l'action coordonnée.

La déontologie imprègne les travaux : discrétion, secret, respect des opinions et des personnes. Toute information d'ordre familial, médical, psychologique, relève du secret professionnel et ne doit être utilisée que pour éclairer directement la problématique de l'enfant, et seulement si c'est nécessaire. Toute autre utilisation est une atteinte à la vie privée et est incompatible avec le code de déontologie des professionnels réunis en équipe éducative.

Maison départementale de la personne handicapée (MDPH).

Enseignant spécialisé missionné auprès de la MDPH pour assurer le suivi des projets de scolarisation des élèves handicapés (enseignant référent).

Les partenaires de l'école

Le professeur des écoles est un enseignant polyvalent qui assure l'ensemble des enseignements relevant des domaines disciplinaires ou des domaines d'activités inscrits au programme.

Toutefois, il peut être amené à faire appel à d'autres personnes manifestant, dans un domaine donné, des compétences complémentaires aux siennes ou apportant un éclairage différent sur l'objet d'apprentissage.

Ces personnes sont autorisées à intervenir en temps scolaire dans la mesure où elles sont agréées par l'inspection académique.

Hors temps scolaire, les activités de l'élève ne sont pas sans répercussion sur sa réussite scolaire. Des échanges réguliers et des collaborations avec les partenaires associatifs sont donc souhaitables. De fait, une des compétences du PE est « de contribuer, en coopérant avec des partenaires internes ou externes à l'institution, à la résolution des difficultés spécifiques des élèves dans le domaine de la santé, des comportements à risques et de la grande pauvreté ou de la maltraitance ».

Le repérage, par l'équipe enseignante, de problèmes sociaux ou sanitaires initialise une indispensable collaboration avec les services médicaux et sociaux habilités à leur traitement.

L'enseignant est donc conduit à travailler en étroite collaboration, non seulement avec les autres membres de l'équipe éducative mais aussi avec des acteurs extérieurs partenaires de l'école. Les missions des différents intervenants gagnent à être clairement explicitées dans le cadre d'un projet.

Le tableau qui suit présente, dans l'ordre alphabétique, les principaux partenaires de l'école et spécifie leurs missions et leur cadre d'intervention respectif

L'aide aux élèves en difficulté

L'aide personnalisée

Depuis la rentrée 2008, le temps scolaire des élèves de l'école primaire est organisé sur la base de 24 heures d'enseignement par semaine pour tous et de 2 heures d'aide personnalisée pour les élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage. (Circulaire n° 2008-082 du 5 juin 2008).

Pour quels élèves, quelles difficultés ?

Les élèves susceptibles de bénéficier de l'aide personnalisée sont repérés à partir des évaluations. L'aide personnalisée s'adresse aux élèves rencontrant des difficultés passagères et/ou plus durables :

- élèves ayant besoin de plus de temps pour entrer dans les acquisitions ;
- élèves pour qui l'apprentissage est en cours d'acquisition et nécessite une consolidation, voire un entraînement supplémentaire ;
- élèves qui n'ont pas acquis certaines compétences ou notions.

Par qui ?

Par le maître de la classe ou tout autre enseignant du groupe scolaire. Une fiche action (projet, déroulement et bilan) est complétée par l'enseignant par périodes et pour chaque élève pris en charge.

Quand ?

En règle générale, les aides personnalisées sont proposées pour une période de six à sept semaines à raison de 10 heures à 12 heures :

- 4 fois par semaine soit 30 min x 4, en école maternelle ;
- 2 fois par semaine soit 60 min x 2 ;
- 3 fois par semaine soit 40 min x 3.

Elles sont organisées de préférence après la classe ou pendant la pause méridienne.

Quels types d'aide ?

L'aide personnalisée permet de porter un regard différent sur les difficultés des élèves dont les enseignants ne parviennent pas toujours à comprendre aisément les fondements.

Une relation nouvelle peut s'installer avec les élèves concernés du fait de temps d'échanges plus nombreux.

Les aides peuvent être de natures différentes :

- des aides préventives :
 - pour rassurer l'élève sur les apprentissages à venir et lui permettre de réussir et ainsi prévenir l'échec,
 - pour mobiliser et favoriser l'autonomie,
 - pour construire et développer des attitudes et des compétences qui favorisent la construction du sens,
 - pour diversifier les stratégies d'apprentissage en aidant l'élève face à une situation d'apprentissage ;
- des aides de renforcement :

- pour apporter une aide méthodologique sur la manière d'apprendre (stratégies de mémorisation par exemple),
- pour permettre l'entraînement et l'automatisation (techniques opératoires, le calcul mental automatisé...);
- des aides de remédiation : pour permettre de lever un obstacle aux apprentissages en proposant à l'élève une situation d'apprentissage spécifique pour compétence en amont qui fait obstacle.

Les activités conduites doivent viser en priorité le désir d'apprendre et favoriser la compréhension de l'erreur et le cheminement pour y remédier. Il est impératif de donner du sens à l'aide personnalisée en la reliant aux activités de la classe.

Comment ?

L'aide personnalisée est un temps privilégié au cours duquel l'élève en difficulté bénéficie d'une attention particulière :

- en reprenant l'activité et en faisant expliciter l'élève ;
- en lui donnant plus de temps pour l'apprentissage ;
- avec le même objectif, mais avec d'autres activités, d'autres exercices ;
- en proposant une autre entrée dans l'activité ;
- en manipulant, explicitant, en reprenant des compétences et activités des années antérieures.

L'aide personnalisée constitue une opportunité d'intégration des TICE aux apprentissages pour en favoriser leur appropriation. Il peut être utile de prévoir la mise en place d'un cahier personnalisé pour un suivi régulier de l'élève.

L'aide personnalisée doit être définie par un projet précis :

- une durée bien déterminée ;
- des objectifs ciblés ;
- des critères de réussite ;
- une évaluation des effets qui sera communiquée à l'élève et à sa famille.

Le PPS

Pour qui et comment est-il construit ?

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées distingue désormais clairement l'enfant en situation de handicap de l'enfant en difficulté scolaire.

Certaines difficultés peuvent être la conséquence de troubles ou d'altérations liés à une situation de handicap ou maladie invalidante. Dans ce cas, un projet personnalisé de scolarisation (PPS) est proposé pour chaque élève.

Il est établi à la demande des parents ou dans le cadre d'une démarche de l'équipe éducative. Dans ce dernier cas, le directeur de l'école pourra inviter la famille ou les représentants légaux de l'élève à saisir la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) pour obtenir des aides et des aménagements nécessaires à la scolarité de l'élève.

Le PPS est construit à partir d'une évaluation des besoins de l'élève qui tient compte des compétences et des difficultés d'apprentissage en situation scolaire mais aussi de l'ensemble des facteurs (restrictions d'autonomie, difficultés de vie) qui pourraient limiter la réalisation de son

parcours de formation. Outre les modalités du déroulement de la scolarité, le PPS précise, le cas échéant, les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers de l'élève et qui complètent sa formation scolaire.

(Circulaire n° 2006-126 du 17 août 2006 – Mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation)

Un projet personnalisé de scolarisation se construit en plusieurs étapes :

- à l'initiative de l'enseignant référent, l'équipe de suivi de la scolarisation (ESS) se dote d'outils d'observation et d'analyse des besoins et compétences de l'élève en situation scolaire pour éclairer l'équipe pluridisciplinaire d'évaluation (EPE). L'équipe de suivi de la scolarisation ne peut valablement se réunir en l'absence des parents ;
- ces éléments sont transmis à l'équipe pluridisciplinaire d'évaluation qui propose un plan personnalisé de compensation (PPC) du handicap qui inclut le projet personnalisé de scolarisation ;
- la Commission des droits et de l'autonomie (CDA) prend les décisions en matière d'attribution de prestation, d'orientation et d'accompagnement ;
- le PPS est présenté à la famille.

C'est l'enseignant référent de chaque élève qui veille à la continuité et à la cohérence de la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation. Quels que soient les modalités de scolarisation retenues et les aménagements nécessaires à cette scolarisation, l'enseignant référent assure, sur l'ensemble du parcours de formation, la permanence des relations avec l'élève, sa famille et l'équipe de suivi de la scolarisation.

Que contient-il ?

Le PPS précise ainsi les aides ou aménagements nécessaires qui peuvent, le cas échéant et pour partie, se cumuler.

Les aides et aménagements de scolarisation d'un élève en situation de handicap peuvent prendre, à l'école, des formes variées, en application de son projet personnalisé de scolarisation.

Certaines relèvent d'une décision de la Commission des droits et de l'autonomie (CDA) :

- accompagnement humain (en particulier auxiliaires de vie scolaire) ;
- orientation vers un dispositif adapté (CLIS, ULIS, SEGPA...) ;
- accompagnement par un service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD) ;
- orientation vers un établissement médico-social à temps plein ou à temps partiel (ITEP, IME, IES...) ;
- matériel pédagogique adapté ;
- programmation adaptée des objectifs d'apprentissage (PAOA), etc.

D'autres mesures ne font pas l'objet d'une décision de la CDA et relèvent d'une décision de l'Éducation nationale ou concernent des soins dispensés en libéral ou dans le cadre d'institutions ne dépendant pas de la compétence de la CDA. Il peut s'agir aussi de mesures sociales mises en œuvre dans le cadre de la protection de l'enfance ou de la protection judiciaire de la jeunesse. Ces mesures sont inscrites dans le PPS afin de les prendre en compte et de les organiser dans l'école :

- adaptations spécifiques et aménagements pédagogiques (PPRE, aide d'un enseignant spécialisé, psychologue scolaire...) ;
- aménagement des conditions d'examen ;
- projet d'accueil individualisé (PAI) ;
- intervention d'un spécialiste (médecin de l'Éducation nationale, le psychologue scolaire orthophoniste, soins en CMPP, CMP, CAMSP, hôpital de jour...).

- [La scolarisation des élèves handicapés : outils et guide à télécharger](#) (ministère de l'Éducation nationale, DGESCO, www.education.gouv.fr)
 - [Site dédié « L'école pour tous »](#) (ministère de l'Éducation nationale, CNDP, www.lecolepourtous.education.fr)
 - [Portail d'information sur l'accueil des enfants malades ou handicapés destiné aux enseignants et professionnels de l'éducation](#) (Intégrascal, www.integrascal.fr)
-

Notes

CAMSP : centre d'action médico-sociale précoce

CLIS : classe d'inclusion scolaire 1^{er} degré

CMP : centre médico-psychologique

CMPP : centre médico-psychopédagogique

IES : institut d'éducation sensorielle

IME : institut médico-éducatif

Itep : institut thérapeutique éducatif et pédagogique

PAI : projet d'accueil individualisé

Le PAI concerne les élèves atteints de troubles de la santé évoluant sur une longue période sans reconnaissance du handicap : pathologies chroniques, allergies, intolérance alimentaire, trouble spécifique du langage (dyslexie, dysphasie)...

PPRE : programme personnalisé de réussite éducative

SEGPA : section d'enseignement général et professionnel adapté second degré

Les stages de remise à niveau

Leur élaboration

Depuis la rentrée de septembre 2008 et dans le cadre du dispositif général de lutte contre la difficulté scolaire, les élèves des cours moyens (1 et 2), qui rencontrent des difficultés passagères, ont la possibilité de suivre un stage de remise à niveau durant certaines périodes de vacances scolaires (printemps, une semaine début juillet, une semaine fin août).

Ce stage a pour objectif prioritaire de consolider :

- les connaissances et les capacités de CE2 pour les élèves de CM1 ;
- les connaissances et les capacités de CM1 pour les élèves de CM2.

À la suite d'un conseil des maîtres, l'enseignant de la classe propose un ou des élèves à partir des difficultés qu'il a repérées dans les matières fondamentales : le français et les mathématiques.

Il s'appuie sur les programmes 2008, les résultats aux évaluations nationales CM2 et les résultats aux évaluations qu'il a mises en place dans le cursus d'apprentissage de l'élève.

Il adresse un courrier aux parents des élèves concernés pour leur proposer ce stage.

Leur contenu

À l'aide des documents de liaison qui sont proposés par les circonscriptions, l'enseignant de la classe :

- précise deux ou trois objectifs spécifiques au niveau des connaissances et/ou capacités à consolider durant le stage. Ces objectifs peuvent concerner les deux domaines français et mathématiques ou un seul des deux ;
- décrit et analyse les difficultés de l'élève, ce qu'il sait faire, ses difficultés et les obstacles rencontrés ;
- indique les activités de régulation ou de remédiation déjà mises en œuvre au sein de la classe.

Leur suivi

Le document de liaison est ensuite complété par l'enseignant responsable du stage qui décrit sur une fiche bilan et conseil :

- les situations mises en œuvre (manipulation...) ;
- les objectifs travaillés en fonction de la réalité scolaire de l'élève ;
- les modalités ;
- l'évaluation proposée en fin de stage et les progrès éventuels constatés.

Cette fiche bilan/conseil est transmise à la fois :

- à l'enseignant de la classe ;
- aux parents de l'élève qui a suivi le stage ;
- à l'IEN de la circonscription dont dépend l'élève.

Un élève peut suivre un ou plusieurs stages de remise à niveau dans l'année scolaire.

Les PPRE

La loi du 23 avril 2005 prévoit, dans son article 16, « qu'à tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle, le directeur d'école ou le chef d'établissement propose aux parents ou au responsable légal de l'élève de mettre en place un programme personnalisé de réussite éducative ».

(Décrets n° 2005-1013, n° 2005-1014 du 24 août 2005, BO n° 31 du 1^{er} septembre 2005)

Par qui et comment le PPRE est-il élaboré ?

C'est à l'initiative des enseignants lors d'un conseil des maîtres que la décision de mettre en place un PPRE est prise. Cette proposition fait l'objet d'un entretien entre la famille, le directeur, l'enseignant de la classe et autres acteurs pouvant intervenir dans le dispositif mis en place.

Ce projet fait l'objet d'un contrat écrit. Les documents mis à la disposition des équipes sont proposés par les circonscriptions. Ils se présentent comme un document formalisé contenant les objectifs, les modalités, les échéances et les modes d'évaluation. Son évaluation collective est le fait de l'équipe pédagogique. Le plan de ce dispositif est proposé aux parents puis à l'élève dans le cadre d'une contractualisation. Il devra préciser la mise en œuvre au sein de la classe, dans des groupes de besoins ou toutes autres formes d'interventions.

Le document PPRE s'appuie sur l'exploitation des résultats des évaluations nationales CE1 et CM2 et des évaluations continues de classe.

Que contient-il ?

Le PPRE fournit deux types d'informations. Les renseignements individuels concernant l'enfant :

- son parcours scolaire et aides apportées au cours de la scolarité ;
- les résultats des évaluations nationales ou autres ;
- les difficultés constatées ;
- points positifs (domaines de réussite, intérêts de l'élève) ;
- fiches concernant les compétences prioritaires à travailler ;
- fiche bilan de PPRE pour une décision du conseil de cycle pour fin ou prolongation du projet ou encore mise en place d'un nouveau projet ;
- fiche contrat passé avec l'élève sur ses points de réussite, ses points de difficultés et ses engagements.

Comment et par qui son suivi est-il assuré ?

Ce suivi est assuré lors des différents conseils de cycle en prenant appui sur les bilans réguliers des évaluations. Les parents sont associés étroitement au dispositif et sont informés régulièrement de la mise en place et de l'évolution du contrat.

L'élève concerné par le PPRE doit en comprendre la finalité pour s'engager avec confiance dans le travail qui lui est demandé.

- [Le programme personnalisé de réussite éducative](http://www.eduscol.education.fr) (ministère de l'Éducation nationale, Eduscol, eduscol.education.fr)

L'organisation de l'école

Le décroisement

À partir d'objectifs communs clairement définis, l'équipe des maîtres peut choisir une ou plusieurs fois par semaine de constituer de nouveaux groupes d'élèves provenant de plusieurs classes du cycle.

La notion de classe disparaît durant le temps consacré au décroisement.

D'autres adultes que les enseignants de l'école peuvent prendre part au projet de décroisement de façon à former des petits groupes d'apprentissage dans lesquels les élèves évoluent à leur rythme : des personnes extérieures à l'école disposant de compétences particulières et habilitées par l'inspection académique.

Quelles que soient les personnes intervenant dans le dispositif, ce sont les enseignants qui restent les garants des enseignements dispensés et sont responsables des conditions de sécurité dans lesquelles se déroulent les activités.

Pourquoi décroisonner ?

Ce mode d'organisation permet :

- de mieux gérer l'hétérogénéité des élèves face aux apprentissages et de pratiquer ainsi une différenciation pédagogique visant à répondre à des besoins ciblés ;
- d'impliquer davantage les élèves dans leurs apprentissages en leur offrant la possibilité de s'exprimer plus librement au sein d'un petit groupe ;
- de faire profiter chaque élève des compétences spécifiques d'un adulte : c'est une forme de réponse à la polyvalence attendue chez les maîtres de l'école primaire ;
- d'accroître l'adaptabilité des élèves à d'autres adultes que l'enseignant de la classe, notamment pour les élèves de cycle 1 et de cycle 2 qui ont parfois des appréhensions à changer d'enseignant à la rentrée de septembre, mais aussi pour préparer progressivement les élèves de cycle 3 à l'entrée au collège.

Exigences et précautions

Le décroisonnement relève d'un véritable travail d'équipe et nécessite une concertation régulière entre les différents intervenants.

- À partir des résultats obtenus par les élèves lors des diverses évaluations, l'équipe pédagogique établit une programmation des apprentissages, notamment dans les champs disciplinaires concernés par le décroisonnement.
- Les enseignants harmonisent leurs emplois du temps pour rendre possible le décroisonnement qui se déroulera une ou plusieurs fois par semaine.
- Ils mutualisent leurs supports de préparation, construisent des évaluations et analysent les résultats obtenus afin de valider ou invalider l'efficacité du décroisonnement mis en place.
- Les parents d'élèves sont clairement informés de ce fonctionnement particulier et savent que seul le maître de la classe est responsable des apprentissages dispensés et répond des bonnes conditions dans lesquelles se déroulent les activités.

Quels écueils éviter ?

- Figurer les groupes d'apprentissage qui se transformeraient rapidement en groupes de niveau.
- S'en remettre à la spécialisation des autres, maîtres ou intervenants et extérieurs, ne pas prendre en compte le travail réalisé dans un autre groupe que le sien.
- Omettre d'évaluer le dispositif et le reconduire systématiquement, sans tenir compte des besoins réels des élèves.

Décroisonnement et échange de service

Il convient de ne pas confondre décroisonnement et échange de service.

Lors d'un échange de service, tous les élèves restent dans leur salle de classe et ce sont les maîtres qui se déplacent pour venir enseigner dans la classe d'un de leurs collègues.

Cette organisation peut se justifier par :

- la formation spécifique d'un enseignant dans un domaine particulier (ex. : enseignement des langues, de la musique.) ;
- l'incapacité – momentanée ou non – d'un collègue à enseigner une discipline (ex. : blessure ou handicap qui empêche le maître d'enseigner l'EPS).

Suivi des acquis et évaluations

La connaissance des compétences et acquis de chaque élève passe par un suivi continu dès l'école maternelle et par les évaluations qui jalonnent sa scolarité.

Il revient ensuite à chaque maître de mettre en place, en collaboration avec ses collègues du cycle, l'organisation pédagogique qui convient pour que les compétences déjà acquises soient utilisées comme des points d'appui pour les futurs apprentissages.

Les conclusions du suivi des élèves et de leur évaluation sont communiquées à l'équipe pédagogique, afin d'assurer la continuité des apprentissages et aux familles qui peuvent ainsi suivre les progrès de leur enfant.

Le suivi des acquis des élèves

L'enseignant peut utiliser des grilles d'observation et/ou renseigner des dossiers individuels qui comportent les observations et réalisations des élèves qui jalonnent leur évolution.

Le livret de compétences recueille les bilans annuels et le bilan de cycle établis pour l'élève au regard des compétences travaillées au cycle 1.

Les évaluations

- Les évaluations nationales en CE1 et en CM2 mesurent les acquis de chaque élève, par rapport aux objectifs définis dans les programmes en français et en mathématiques, à deux moments clefs de leur scolarité élémentaire. Elles donnent aux enseignants des informations pour apporter une aide personnalisée aux élèves qui en ont besoin. Elles informent les parents et leur permettent de suivre les progrès de leur enfant.
- Les évaluations conçues par l'enseignant sont :
 - diagnostiques, pour faire le point de l'état des connaissances avant de commencer un apprentissage ;
 - formatives, en cours d'apprentissage, pour apprécier la progression des élèves, repérer les difficultés, réajuster les contenus d'enseignement ;
 - sommatives, pour faire le bilan des acquis en fin d'apprentissage.

Les résultats des évaluations de classe alimentent les bilans périodiques effectués par l'enseignant.

Les résultats des évaluations nationales, en CE1 et en CM2, sont insérés dans le livret personnel de compétences.

Les bilans périodiques et le livret personnel de compétences entrent dans la composition du livret scolaire national.

Le livret scolaire

Le livret scolaire suit l'élève du CP jusqu'à la fin du CM2. Il comporte :

- le bilan des acquisitions de l'école maternelle (voir un exemple en pièce jointe) ;
- les documents d'évaluation périodiques en usage dans l'école ;
- tous les éléments du livret personnel de compétences énumérés ci-dessous :
- les fiches d'attestation de maîtrise des 7 grandes compétences, dont le B2i et la validation du niveau A1 en langue vivante ;
- les bilans effectués en fin de CE1 et CM2 ;

- l'attestation « Apprendre à porter secours » (APSR) et l'« Attestation de première éducation à la route » (APER).

Le livret scolaire est remis aux parents à la fin de l'école élémentaire. Ne sont transmis au collège que les éléments relatifs à la maîtrise des connaissances et des compétences en CM2, les résultats aux évaluations nationales CM2, ainsi que les attestations.

Le livret personnel de compétences

À l'école primaire, le livret personnel de compétences est une partie du livret scolaire. Il est renseigné en CE1 et en CM2. Le livret personnel de compétences atteste l'acquisition des connaissances et compétences du socle commun, de l'école primaire à la fin de la scolarité obligatoire. Utilisé à l'école primaire depuis 2008, il est généralisé à tous les collèges depuis la rentrée 2009.

L'acquisition du socle commun est progressive. Elle se déroule en trois étapes : le palier 1 jusqu'en CE1, le palier 2 jusqu'en CM2 et le palier 3 au collège. À chaque palier, les résultats de l'élève sont transmis à sa famille. À la fin du CM2, le livret est transmis aux parents ou aux responsables légaux. Le livret personnel de compétences rassemble les attestations des connaissances et compétences du socle commun acquises aux trois paliers.

Conséquences pour les enseignants

Aux deux paliers de l'école primaire, qui constituent deux étapes dans l'acquisition du socle commun de compétences et de connaissances, il s'agit davantage d'informer les enseignants du palier suivant pour leur permettre d'agir, plutôt que de valider définitivement des domaines et des compétences générales maîtrisées par un élève.

Dérives à éviter

- Limiter l'enseignement aux contenus du socle.
- Considérer que tout le programme, c'est le socle.
- Faire un examen de socle.
- Superposer les différents documents d'évaluation (bulletin, livret, dossier 6^e ...).

Suivi des acquis en maternelle

Le livret scolaire étant initié au CP, il serait préférable à l'école maternelle de parler de « livret de compétences » ou « livret des acquis de l'élève », en insistant sur la nécessité que ce document de liaison avec les familles soit clair, concis et apporte des informations explicites sur l'adaptation de l'enfant à l'école et sur ses acquisitions. Ce document peut être proposé par l'inspection de la circonscription ou conçu par chaque école.

Le code de l'Éducation prévoit, pour chaque élève du premier degré, un livret scolaire, instrument de liaison entre les maîtres, ainsi qu'entre l'école et les parents. Il permet d'attester progressivement des compétences et connaissances acquises par chaque élève au cours de sa scolarité.

Un bilan des acquisitions de l'école maternelle, réalisé en référence aux programmes, est effectué en fin de grande section et joint au livret scolaire. Le livret scolaire suit l'élève jusqu'à la fin de la scolarité primaire. Il est transmis à l'école d'accueil en cas de changement d'école (circulaire n° 2008-155 du 24 novembre 2008).

Glossaire

Compétence

Mobilisation d'un ensemble de ressources (connaissances, capacités à les mettre en œuvre, attitudes) dans une tâche complexe ; une compétence est transférable (intelligence des situations).

Évaluation

- Évaluer, c'est recueillir un ensemble d'informations et examiner le degré d'adéquation entre ces informations et des critères fixés au départ ou ajustés en cours de route en vue de prendre une décision (réguler, certifier, orienter...).
- Évaluer, c'est donner de la valeur à, c'est porter un regard positif sur ce que l'élève sait faire.
- Passer de la notation à l'évaluation, c'est une révolution dans les pratiques.

Validation

- C'est une prise de décision par un groupe d'enseignants à un moment donné par rapport à des critères définis, c'est responsabiliser les équipes.
 - Ce n'est pas une science exacte, mais il convient de faire en sorte que la fiabilité soit la meilleure possible.
 - Éviter l'appréciation « en cours d'acquisition » pour montrer qu'on a des exigences claires à chaque palier du socle.
 - On ne peut pas revenir sur une validation précédente, mais on peut ne pas valider le palier supérieur d'une compétence (degré d'exigence plus grand, contexte différent).
- [Mise en œuvre du livret scolaire, circulaire n° 2008-155, BO n° 45 du 27 novembre 2008](#)
- [Mise en œuvre du livret national de compétences, BO n°27 du 8 juillet 2010](#) (Ministère de l'éducation nationale, www.education.gouv.fr)
- [Modèle de livret national de compétences](#) (ministère de l'Éducation nationale, www.education.gouv.fr)
- [Diaporama : mise en œuvre du livret national de compétences](#), (DGESCO, eduscol.education.fr)

Ces pages sont inspirées d'un document de formation dont l'architecture a été définie par une équipe de formateurs de l'IUFM de Lorraine (site de Bar-le-Duc).

Il appartient à chaque lecteur, enseignant découvrant une pratique du métier ou déjà familiarisé avec celle-ci, de s'approprier ces documents pour produire les adaptations qu'appellent les singularités de son public en apprentissage, les caractéristiques de son établissement d'exercice et les contraintes du système éducatif.