

L'aide individualisée à l'école primaire

L'aide individualisée : réflexions et enjeux

→ *L'école primaire est traversée par un mouvement continu qui, par des mesures et des dispositifs divers, vise l'accueil et la réussite de tous les élèves, quelles que soient leurs différences. Mais la réalité n'est pas à la mesure des intentions affichées et l'aide individualisée ne se pratique pas par simple application de textes, si généreux soient-ils, et ce, malgré leur haute tenue pédagogique. La différenciation pédagogique relève d'une pratique difficile à mettre en œuvre par les maîtres et, lorsque la prise en compte des différences devient délicate à assumer, les enseignants en viennent à considérer qu'ils n'ont pas eu une formation suffisante pour cela ; en conséquence, ils ont tendance à transférer les responsabilités éducatives vers des personnels ou des services spécialisés. L'aide individualisée demande que soient abordées certaines considérations d'ordre théorique afin de faciliter le passage de l'intentionnel incantatoire à une réalité solide et pérenne.*

Bernard GOSSOT
Inspecteur général de l'Éducation nationale

Pendant longtemps l'école primaire française, dont la mission est d'accueillir tous les enfants d'âge scolaire, a eu pour unité de base la classe, lieu d'apprentissage et de vie d'un collectif d'élèves. Pour le maître, il s'agissait de « faire classe » à un groupe plus ou moins homogène d'enfants rassemblés en cours selon leur âge, la situation souvent idéalisée étant la présence d'un seul cours, c'est-à-dire d'un seul niveau d'enseignement dans la même classe.

Un tel modèle reposait sur une conception de référence simple : les enfants d'un même âge constituent un groupe d'individus assez semblables, possédant les mêmes potentialités, les mêmes acquis et apprenant selon le même rythme. Il avait pour incidence principale l'application d'une pédagogie collective, frontale et magistrale.

Pourtant cette conception a révélé ses imperfections, ses insuffisances et ses limites. Dans une telle configuration, certains élèves ont connu l'ennui dans la mesure où ils dominaient aisément les apprentissages proposés ; d'autres, au contraire, se sont trouvés à la peine sans que leurs difficultés aient pu être prises en compte. Progressivement s'est imposée la nécessité d'une gestion pédagogique de l'hétérogénéité des élèves par l'introduction d'une approche plus individualisée des apprentissages.

□ LA MISE EN PLACE DES CYCLES CONDUIT À LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE ET À L'AIDE INDIVIDUALISÉE

La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 organise la scolarité des élèves en cycles afin d'adapter l'enseignement à la diversité de la population scolaire et d'assurer une continuité éducative. L'école primaire compte trois cycles et « *les enseignants organisent leur enseignement en prenant en compte les rythmes d'apprentissages de chaque élève* »¹.

C'est ainsi l'enfant, en tant qu'individu, et non plus la classe, qui est placé au centre des préoccupations du maître, lequel est invité alors à différencier sa pédagogie afin de concevoir son enseignement en tenant compte des acquis mais aussi des lacunes de chaque élève membre de son groupe-classe. Il doit veiller aux différences importantes de maturité d'origines diverses, notamment aux incidences provoquées, au sein d'une même classe, par des écarts d'âge à l'intérieur d'une même année de naissance.

La différenciation pédagogique demande de la part du maître une bonne connaissance de l'évolution des apprentissages de chaque enfant ; elle appelle, d'une part, une prise en compte des spécificités des apprentissages et des acquis, d'autre part, une organisation cohérente des progressions. Elle sollicite également une analyse des lacunes et des erreurs afin de rechercher des modalités d'apprentissage diversifiées. « *Le maître utilisera les erreurs positivement pour mettre en place une aide personnalisée et efficace. Chaque élève, par essais et erreurs corrigés, construit ainsi, avec les maîtres, son propre itinéraire* »².

Différentes formes d'organisation sont proposées aux enseignants des écoles primaires afin qu'ils mettent en œuvre une pédagogie différenciée : classe à plusieurs cours, un maître responsable d'une cohorte d'élèves pendant un cycle, échanges de services

d'enseignement, pratique du décloisonnement, etc. Le groupe-classe dont un maître demeure responsable est présenté comme la structure la plus souhaitable. Les maîtres sont invités à travailler en équipe, notamment dans le cadre des conseils de cycle, pour définir des progressions au sein de chaque cycle et pour mettre en place des modalités de travail adaptées à la diversité des élèves.

Après plus de dix ans d'existence, et malgré les relances effectuées régulièrement dans différents textes, force est de constater que l'organisation de l'école primaire en cycles est réalisée de manière très contrastée et, si les conseils de cycle se réunissent assez régulièrement, l'aide individualisée apportée par le maître dans ce cadre demeure encore empirique, ponctuelle, erratique et peu opérante. Les pourcentages d'élèves ayant un an de retard ou plus à chaque cours ont très peu fléchi, laissant entrevoir que le redoublement reste encore une pratique courante comme solution aux problèmes posés par les difficultés des élèves.

□ LE PROJET D'ÉCOLE CONSTITUE LE CADRE DES DÉMARCHES PÉDAGOGIQUES DIVERSIFIÉES

Institué par la circulaire du 15 février 1990, le projet d'école est élaboré par chaque équipe pédagogique afin de traduire les objectifs nationaux du service public dans le contexte particulier de l'école. Les enseignants se doivent d'analyser les différentes caractéristiques sociales, culturelles, économiques de ce contexte et définissent les modalités particulières de mise en œuvre des programmes nationaux afin d'adapter l'enseignement à la diversité des élèves. Le projet d'école devient ainsi la référence à partir de laquelle sont construites les diverses démarches pédagogiques et sont prévues les modalités d'aide individualisée.

Cependant deux observations méritent d'être soulignées :

– la différenciation pédagogique ne doit pas aboutir à un allègement des contenus d'enseignement, elle a pour objectif de diversifier et d'adapter les voies d'accès. Elle n'est pas simplement envisagée comme démarche de soutien aux élèves en difficulté mais

NOTES

1. Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, article 5.
2. Livret *Les cycles à l'école primaire* Edit. CNDP, Hachette écoles, 1991, page 13.

aussi comme offre d'approfondissement à des élèves qui ont besoin de se confronter à des situations d'apprentissage complexes afin de cultiver leur intérêt et leur motivation ;

– l'aide individualisée n'est pas synonyme de prise en charge individuelle. La différenciation pédagogique nécessite une évaluation des acquis des élèves et aboutit à des démarches qui invitent à la mise en œuvre momentanée de travaux de groupe favorisant les échanges et l'émulation. C'est dans cette configuration que le maître de la classe peut porter une attention plus soutenue à certains élèves qui ont besoin d'une aide particulière, plus personnalisée.

Obligatoires, les projets d'école existent effectivement et sont suivis par les inspecteurs de l'Éducation nationale qui en assurent la validité. Pourtant, ils font l'objet d'une présentation assez formelle et, d'une manière générale, ils ne répondent pas véritablement aux raisons qui les fondent. Le lien entre les activités observées dans les classes d'une école et le projet est bien souvent artificiel quand il n'est pas inexistant.

L'EXPLOITATION DES ÉVALUATIONS NATIONALES, VÉRITABLE SUPPORT DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE ET DE L'AIDE INDIVIDUALISÉE

Passées à chaque rentrée depuis 1989, les évaluations CE2 et 6^e ne permettent pas seulement d'établir des références nationales, elles ont pour objectif essentiel d'obtenir, pour les enseignants, une connaissance précise des acquis et des lacunes de chaque élève en français et en mathématiques. Une analyse fine des résultats doit permettre aux maîtres de conduire des actions de remédiation parfaitement ciblées, afin d'amener l'élève à affronter les contenus d'enseignement du nouveau cycle dans lequel il se trouve, avec les meilleures chances de succès. Plus globalement, une analyse de ces résultats en conseil de cycle doit amener les enseignants à réfléchir sur le bien-fondé des progressions établies et des démarches pédagogiques employées. Les évaluations nationales constituent un outil essentiel pour la mise en œuvre

de la différenciation pédagogique et de l'aide individualisée.

Au fil des ans, la pratique des évaluations s'est installée dans une forme de rituel et n'a pas atteint l'efficacité attendue dans le domaine des pratiques pédagogiques, alors que, par les données recueillies, elles devenaient un élément central de connaissance et de pilotage du système éducatif.

L'exploitation des évaluations CE2-6^e et la mise en place des programmes personnalisés d'aide et de progrès (PPAP)

Par une circulaire du 18 novembre 1998, les évaluations CE2 et 6^e sont devenues le point de départ d'un diagnostic concernant les élèves en grande difficulté, voire en situation d'illettrisme. « *La phase d'évaluation et de constat doit être considérée comme un appui pour établir des diagnostics individuels puis mettre en œuvre une pédagogie différenciée et une aide personnalisée* ». Le souci de rendre plus opérationnelle l'exploitation des évaluations aboutit, pour les élèves qui ont des résultats préoccupants, à l'élaboration d'un « programme personnalisé d'aide et de progrès » (PPAP).

Le programme personnalisé d'aide et de progrès est construit avec l'élève et en partenariat avec la famille. Il s'appuie sur l'analyse des difficultés rencontrées dans les épreuves de l'évaluation mais aussi sur les acquis de l'élève et sur ses motivations. Un programme de travail est ainsi élaboré et concerne toutes les activités d'enseignement, notamment celles dans lesquelles l'élève réussit le mieux. Ce programme « *doit donner lieu à un dialogue confiant avec les parents et les sensibiliser au rôle qu'ils peuvent jouer pour aider leur enfant à surmonter les difficultés repérées, ne serait-ce qu'en les encourageant* ».

Un tel dispositif vaut pour l'école primaire comme pour le collège. À l'école primaire, les maîtres du cycle 3 sont invités à analyser les réponses aux épreuves d'évaluation de chaque élève ne maîtrisant pas les compétences de base et mettent en œuvre les programmes individuels pour les quelques élèves concernés. Ils peuvent organiser des groupes de besoins décroisonnés, avec la participation des maîtres spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté. Les maîtres du cycle 2, quant à eux,

tirent les enseignements de l'exploitation des résultats des évaluations CE2 afin de prévenir les faiblesses observées, en modifiant leurs pratiques pédagogiques et en préparant des réponses plus individualisées aux besoins des élèves.

La circulaire du 18 novembre 1998, est passée presque inaperçue et ses effets ont été ténus. Les prescriptions pédagogiques ont été reprises sur un mode plus incitatif dans une nouvelle circulaire du 16 novembre 2000. L'accent est mis sur la nécessité d'une exploitation rationnelle et approfondie des évaluations CE2, sur la pertinence de l'élaboration de programmes personnalisés d'aide et de progrès et sur l'adaptation obligée du projet pédagogique de la classe et de l'école pour mettre en œuvre les réponses pédagogiques appropriées. Les personnels des RASED sont expressément interpellés pour prendre part à l'effort en faveur de la réussite scolaire.

Ce texte récent a eu davantage d'écho et, dans les circonscriptions du premier degré, les équipes pédagogiques se sont engagées plus activement dans la mise en place du dispositif. On trouvera en annexe une illustration de cette opération conduite dans l'académie de Strasbourg³. Les documents présentés recouvrent l'économie générale de ce dispositif ainsi qu'un protocole servant de support à l'élaboration d'un PPAP en faveur d'un élève.

L'évaluation en grande section de maternelle et en cours préparatoire contribue à la différenciation pédagogique

Les évaluations nationales de CE2 révèlent chez certains élèves des difficultés qui se sont installées progressivement au cours du cycle 2 et qui prennent sans doute leurs sources dès le cycle 1. Dans une perspective de prévention, une évaluation a été conçue en grande section d'école maternelle et au cours préparatoire. Définie par une circulaire du 27 juillet 2001, elle a pour objectif d'identifier les compétences et de repérer les difficultés des élèves. À partir de cette connaissance, les maîtres peuvent « *concevoir la programmation de leurs activités pour leur classe en prenant en compte les acquis et les besoins de chacun* ».

NOTE

3. Circonscription de Strasbourg 7.

Ce dispositif récent répond donc à deux exigences : d'une part, une démarche de prévention à l'égard des élèves susceptibles de rencontrer des difficultés, d'autre part, une recherche d'adaptation de la pédagogie à destination des enseignants, en proposant des situations d'aide aux apprentissages et des outils d'évaluation permettant aux élèves de progresser en fonction de leurs compétences.

Bien que de caractère national et systématique, l'évaluation en grande section d'école maternelle et au cours préparatoire se met en place lentement et progressivement ; il est difficile et il serait hasardeux de dresser un bilan, même partiel.

□ LES ÉTUDES DIRIGÉES CONCOURENT À LA MISE EN ŒUVRE DE L'AIDE INDIVIDUALISÉE

Organisées par la circulaire du 6 septembre 1994, les études dirigées à l'école élémentaire sont destinées à tous les élèves de la classe et favorisent l'apprentissage du travail personnel tout en renforçant les activités d'enseignement. « *Elles contribuent à apporter à chaque élève l'aide personnalisée dont il a besoin, permettant ainsi de prévenir les risques d'échec et de réduire les difficultés provenant des inégalités des situations sociales* ». Des orientations pédagogiques claires sont données afin de faire acquérir à tous les élèves de bonnes méthodes d'apprentissage en les faisant accéder à des formes de travail autonome.

L'objectif des études dirigées est de s'assurer que les connaissances sont bien acquises en proposant un réinvestissement dans des situations pédagogiques analogues. Il ne s'agit pas de reproduire des exercices déjà effectués mais d'offrir aux élèves une diversité de situation les amenant à fournir un travail personnel.

L'intérêt des études dirigées est rappelé dans la circulaire relative aux PPAP. « Le temps des études dirigées (deux heures hebdomadaires) sera utilisé pour la mise en place des réponses nécessaires ; ce temps sera conçu clairement avec les élèves comme un temps de travail différencié durant lequel chacun est attaché à mener à bien un travail particulier, dans le cadre de groupes de besoin éventuellement. Qu'il s'agisse de remédiation, de consolidation ou

d'approfondissement, chacun doit pouvoir se confronter à des tâches à sa mesure ».

L'observation conduite dans de nombreuses classes a montré que les études dirigées ont bien été inscrites dans les emplois du temps des élèves mais que leur réalisation a connu des formes diverses, parfois très modestes. Le rappel de leur bien-fondé dans les nouveaux programmes de 2002, accompagné de la suppression de l'horaire qui leur était dévolu, laisse mal augurer du devenir de cette forme d'aide individualisée. « *La suppression d'un horaire spécifique consacré aux études dirigées ne signifie pas la disparition de celles-ci, mais une autonomie supplémentaire laissée aux maîtres pour utiliser cette pratique en fonction des besoins particuliers d'une classe tout au long de l'année ou pendant une période déterminée* »⁴.

□ UNE AUTRE FORME D'AIDE INDIVIDUALISÉE : L'INTERVENTION DES PERSONNELS DES RÉSEAUX D'AIDES SPÉCIALISÉES AUX ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ (RASED)

Les personnels des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté ont vu leurs missions définies par la circulaire du 9 avril 1990. Ces maîtres spécialisés doivent assurer la prise en charge d'élèves pour lesquels les différentes actions engagées par le maître dans la classe – différenciation pédagogique, travail par groupes de niveau ou de besoin, aide individualisée – s'avèrent insuffisantes ou non adaptées. On distingue deux types d'aides :

– **les aides spécialisées à dominante pédagogique**, dispensées par des maîtres spécialisés titulaires du CAAPSAIS⁵ option E. Les interventions visent à prodiguer un soutien particulier à l'enfant afin de l'aider à surmonter ses difficultés ; elles comportent des actions de remédiation fondées sur l'analyse des processus d'apprentissage mais aussi un accompagnement dans le domaine de la maîtrise des méthodes et des techniques de travail. Elles ont lieu en direction d'élèves rassemblés temporairement en regroupement d'adaptation ou, pour une durée plus continue,

en classe d'adaptation. L'objectif de ce type d'aide consiste à maintenir ou réintégrer l'élève dans une classe ordinaire.

– **les aides spécialisées à dominante rééducative**, assurées par des maîtres spécialisés titulaires du CAAPSAIS option G. Elles s'adressent à des élèves qui présentent des difficultés plus globales, plus complexes, et par des démarches adaptées, elles visent à restaurer la confiance de l'élève devant la tâche scolaire ainsi que son efficacité dans les apprentissages. Les interventions auprès des enfants sont prévues sous forme individuelle ou en petits groupes. Le suivi psychologique, défini par la circulaire du 10 avril 1990, est assuré par le psychologue scolaire du RASED. Il consiste à organiser des entretiens avec un enfant en difficulté dans le domaine psychologique pour « favoriser l'émergence et la réalisation du désir d'apprendre et de réussir ».

Une évaluation du fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté a été réalisée par l'Inspection générale en 1996-1997⁶. L'étude montrait que les effets des interventions des réseaux n'étaient pas négligeables mais que certains dysfonctionnements majeurs devaient être corrigés pour améliorer l'impact du dispositif : quasi-exclusivité donnée aux prises en charge individuelles hors de la classe, accent mis sur l'intervention dans les domaines psychoaffectifs et comportementaux au détriment d'un travail de remédiation sur les processus cognitifs et les apprentissages scolaires, absence de prise en compte des élèves au cycle 3.

Les recommandations publiées à l'issue du rapport ont inspiré partiellement la nouvelle circulaire du 30 avril 2002⁷. Les personnels spécialisés des réseaux sont invités à travailler en étroite collaboration avec les maîtres pour « *mettre en œuvre une différenciation des réponses pédagogiques, adaptée à la variété des besoins des élèves* ». Ils sont ainsi amenés à aider

NOTES

4. Préambule des programmes du 10 février 2002 « Horaires et programmation ».
5. CAAPSAIS : certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires.
6. *Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté ; examen de quelques situations départementales* édit. CNDP, 1997.
7. « Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré » BO n° 19 du 9 mai 2002.

les enseignants à définir des mesures prises en faveur de certains élèves et à rechercher avec eux l'ajustement des conditions d'apprentissage dans la classe. Les modalités d'aide sont arrêtées en conseil de cycle et sont susceptibles d'aboutir à l'élaboration de projets d'aides spécialisées. Leur réalisation peut se faire dans la classe ou hors de la classe, et l'intervention simultanée d'un membre du réseau et du maître de la classe est possible en fonction des objectifs fixés. Un ouvrage collectif intéressant⁸ vient d'être publié par le Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée de Suresnes sur le thème des aides spécialisées à dominante pédagogique ; cette forme d'aide individualisée n'avait pas fait l'objet, jusqu'à présent, de publication, théorique ou pratique, substantielle.

□ LE PROJET D'INTÉGRATION INDIVIDUELLE, SUPPORT DU DISPOSITIF D'INTÉGRATION DES ÉLÈVES HANDICAPÉS À L'ÉCOLE PRIMAIRE

L'intégration scolaire des élèves handicapés à l'école est prônée par la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975. Une telle démarche, progressive et lente en comparaison avec ce qui est réalisé dans la plupart des pays européens, nécessite à l'évidence la mise en œuvre d'une pédagogie adaptée aux potentialités des élèves concernés. Dans le prolongement de la loi précitée, de nombreux textes réglementaires ont été publiés pour susciter le développement de l'intégration scolaire des élèves handicapés en milieu ordinaire, mais leur application a connu des fortunes diverses. Un rapport conjoint de l'Inspection générale des Affaires sociales et de l'Inspection générale de l'Éducation nationale⁹ avait

NOTES

8. « Élèves en difficulté : les aides spécialisées à dominante pédagogique », édit. du CNEFEI 2001.

9. « Scolariser les jeunes handicapés » édit. CNDP, Hachette Éducation, Documentation française, 1999.

10. « Adaptation et intégration scolaires : des ressources au service d'une scolarité réussie pour tous les élèves » BO n° 19 du 9 mai 2002.

conclu à une insuffisance d'engagement des partenaires institutionnels pour concrétiser cette politique générale. À la suite de ce rapport, différentes mesures ont été prises pour relancer une dynamique qui semblait marquer le pas.

Une nouvelle circulaire du 30 avril 2002¹⁰ définit les conditions d'une scolarité réussie pour chaque élève à tous les niveaux d'enseignement. Pour ce faire, un projet d'intégration individuelle doit être établi « *chaque fois que la démarche apparaît réalisable et permet à l'élève de poursuivre tous les apprentissages dont il est capable* ». Dans le cadre de ce projet, le maître qui accueille l'élève handicapé dans sa classe conduit un enseignement personnalisé en tenant compte des capacités et des acquis évalués, et vise des objectifs pédagogiques, éducatifs et sociaux définis en collaboration avec tous les partenaires concernés dont les parents. La mise en œuvre de ce projet nécessite, en effet, la participation des personnels spécialisés qui apportent leur concours dans les domaines éducatifs, rééducatifs et thérapeutiques.

□ QUELQUES RÉFLEXIONS SUR LA PRISE EN COMPTE DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES ÉLÈVES

Le statut de l'élève différent est à définir

Tenir compte de la singularité de l'élève, c'est faire un choix épistémologique quant au traitement du cas particulier :

– ou bien on considère que le cas particulier représente un phénomène marginal et on postule que l'amélioration des conditions de fonctionnement du contexte permettra son intégration dans le groupe, on prend alors le risque de le rejeter définitivement s'il ne trouve pas sa place ;

– ou bien on considère que le cas particulier crée une situation nouvelle qui interpelle, alors la pensée pédagogique est obligée d'inventer, elle introduit une dynamique de transformation et produit de la richesse.

Le premier paradigme repose sur l'idée selon laquelle le cas particulier trouve sa place dans le « normal » en gommant sa différence alors que le second reconnaît et respecte la singularité, la rend

productive non seulement pour l'élève lui-même mais aussi pour le maître puisqu'il conduit celui-ci à adapter ses pratiques pédagogiques au bénéfice de tous les élèves. L'aide individualisée devrait s'appuyer en priorité sur la deuxième thématique afin que l'obsession de la norme cède le pas à l'accompagnement de l'individu dans son parcours scolaire.

La prise en compte des besoins particuliers des élèves est à développer

Jusqu'à une période récente, toute situation problématique posée par un élève conduisait à rechercher ce qui pouvait être à l'origine de la singularité, et l'inscription de l'enfant dans une catégorie bien répertoriée induisait un type de scolarité, voire une orientation vers un type de structure adaptée au traitement de cette situation. Les travaux de l'OCDE, la publication de la Charte de Luxembourg (novembre 1996) développent la notion « *d'enfants à besoins éducatifs spécifiques* ». Dans cette conception, toute catégorisation est abandonnée et fait place à une analyse des besoins des élèves, quelles que soient leurs différences. L'évaluation de leurs potentialités et de leurs acquis doit permettre de rechercher les réponses aux besoins exprimés par chacun d'eux. Les élèves à besoins éducatifs spécifiques ne sont pas uniquement les enfants malades ou handicapés, mais aussi les élèves qui rencontrent des difficultés, ainsi que – et ce n'est pas un paradoxe – les enfants intellectuellement précoces. Pour chacun de ces enfants, c'est bien la recherche d'une réponse adaptée à leurs besoins qui s'impose.

L'objectif de placer « l'élève au centre du système éducatif » doit évoluer

Des réflexions précédentes il devient aisé de déduire que ce n'est plus l'élève qui doit être placé au centre des préoccupations mais la situation pédagogique nouvelle qu'il apporte. Placer l'élève au centre du système éducatif c'est le rendre implicitement porteur, donc responsable des différences qu'il manifeste, c'est en faire un sujet de laboratoire et avoir pour objectif d'intervenir sur lui-même en tant que personne pour traiter les problèmes qu'il pose à l'enseignant. En revanche, l'analyse de ses besoins spécifiques conduit l'enseignant à intervenir sur la

situation pédagogique particulière pour rechercher les solutions appropriées. C'est donc cette situation nouvelle qu'il doit placer au centre de ses préoccupations, notamment les interactions qui existent entre l'élève et les apprentissages.

Les évaluations doivent garder leur vocation originelle

Les évaluations nationales, quel que soit le niveau, sont parfois caricaturées et réduites au schéma béhavioriste « stimulus-réponse ». Elles serviraient uniquement à diagnostiquer les lacunes des élèves, faiblesses auxquelles remédieraient les maîtres par des exercices qui ne seraient souvent que la reprise des exercices non réussis. Cette vision critique, sans être complètement infondée, est réductrice et omet les éléments que les évaluations fournissent aux enseignants pour travailler sur les processus d'apprentissages et sur l'amélioration de leurs pratiques pédagogiques. La mise en œuvre des programmes personnalisés d'aides et de progrès (PPAP) en constitue un témoignage significatif. De même, le livret élaboré récemment dans le cadre de la prévention de l'illettrisme¹¹ prend appui sur les évaluations en grande section d'école maternelle pour donner aux maîtres des indications pédagogiques et méthodologiques concernant la gestion de la classe, l'aménagement de la programmation et l'organisation des activités, afin de mieux prendre en compte la diversité des acquis et des rythmes d'apprentissage des élèves.



En conclusion, on peut considérer que la différenciation pédagogique et l'aide individualisée à l'école primaire sont inscrites dans les textes et sont progressivement prises en compte par les enseignants grâce aux incitations provenant des représentants institutionnels et aux publications fournissant des outils et des démarches nécessaires à leur mise en œuvre.

NOTE

11. Lire au CP. Repérer les difficultés pour mieux agir, ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, CNDP, février 2003.

Un certain chemin reste à parcourir pour que tous les élèves parviennent à maîtriser les compétences requises à l'entrée au collège.

La mise en œuvre du Programme Personnalisé d'Aide et de Progrès au CE2¹

Présentation de l'outil

CMR	Guide d'aide à l'analyse des résultats individuels de l'élève. Guide simplifié de Casimir qui permet d'extraire par logiciel : – les compétences nécessaires en français et en maths – la liste des élèves qui ne maîtrisent pas 75 % des compétences nécessaires ; – les résultats individuels de ces élèves.
CN FR	Liste des compétences nécessaires en français
CN MT	Liste des compétences nécessaires en mathématiques
PPAP	Document individuel d'aide à l'analyse des erreurs de l'élève et projet de remédiation à entreprendre.
REM	Propositions de remédiations à entreprendre en français et en maths en regard à une typologie d'erreurs (non exhaustive).
MOD	Propositions de différenciation pédagogique : – adaptation de la pédagogie de l'enseignant – organisations matérielles

Traitement et analyse des résultats individuels des élèves

Le document CMR est le guide de traitement des résultats extraits de Casimir. Il vous aidera à :

- construire avec Casimir la liste des compétences nécessaires en français et en mathématiques.

Les items retenus sont listés dans les documents CN FR et CN MT ;

- repérer les élèves qui ne possèdent pas plus de 75 % des compétences nécessaires en français ou en mathématiques ;
- éditer les résultats individuels des élèves.

Le traitement informatique effectué, il faut procéder à l'analyse des résultats en remplissant pour chaque élève en difficulté (score aux compétences nécessaires < 75 %) le document PPAP.

Les pages 2, 3 et 5 du document PPAP permettent de mettre en évidence les compétences réussies ou non réussies par l'élève. Les documents REM vous aideront à repérer, pour chaque exercice, les différents types d'erreurs.

Le projet de remédiation

Un projet de remédiation (pages 4 et 6 du document PPAP) sera construit à partir des compétences non réussies par l'élève. Des suggestions de remédiation vous sont proposées en regard des objectifs à atteindre.

Cette liste de suggestions proposée dans les documents REM n'est pas exhaustive.

Des modalités d'organisation pédagogique, destinées à une prise en charge différenciée des élèves lors de la remédiation, vous sont proposées à travers le document MOD.

¹. Inspection académique du Bas-Rhin, circonscription de Strasbourg 7

ÉVALUATIONS CE2, septembre 2002 – FRANÇAIS – Compétences nécessaires au cycle 3*

SAVOIR LIRE – COMPRENDRE UN TEXTE

Comprendre et savoir appliquer les consignes courantes du travail scolaire	réussi	non réussi	non réponse	Observations et analyse / Types d'erreurs commises
Appliquer une consigne écrite simple				
Appliquer une consigne complexe				
Distinguer des textes différents (récits, documents, consignes, poésies, etc.) en utilisant des indices extérieurs aux textes	réussi	non réussi	non réponse	
Reconnaître différents extraits de livres et les relier à leur couverture				
Reconstituer la chronologie des événements dans des textes de statuts variés	réussi	non réussi	non réponse	
Repérer des informations d'ordre chronologique à partir d'un récit réaliste				
Se représenter les relations spatiales et les lieux évoqués dans des textes de statuts variés	réussi	non réussi	non réponse	
Utiliser des informations d'ordre spatial				
Comprendre un texte et montrer qu'on l'a compris	réussi	non réussi	non réponse	
Donner après lecture des informations ponctuelles sur un texte				
Donner après lecture des informations ponctuelles sur un document mêlant texte et image				
Identifier des personnages par déduction				

SAVOIR LIRE – OUTILS DE LA LANGUE

Reconnaître les mots à l'écrit et à l'oral	réussi	non réussi	non réponse	
Éliminer le mot écrit sous une image s'il ne convient pas				
Repérer les usages typographiques courants et se situer dans l'espace graphique	réussi	non réussi	non réponse	Observations et analyse / Types d'erreurs commises
Repérer une phrase dans un texte et la recopier				
Pour comprendre un texte :	réussi	non réussi	non réponse	
Identifier le destinataire d'une lettre				

SAVOIR ÉCRIRE – OUTILS DE LA LANGUE

Copier un mot, une phrase, un texte en respectant les exigences de présentation et en écrivant lisiblement	réussi	non réussi	non réponse	
Copier un texte en vers				
Écrire sous la dictée des syllabes, des mots courants ou des petites phrases	réussi	non réussi	non réponse	
Orthographier correctement des mots courants (et / filles)				
Transformer un texte en appliquant des règles simples	réussi	non réussi	non réponse	
Transformer un texte en passant du masculin au féminin				

SAVOIR ÉCRIRE – PRODUIRE UN TEXTE

Savoir produire un écrit bref dans une situation de communication déterminée	réussi	non réussi	non réponse	
Décrire un personnage (tête, costume et déplacement)				
Savoir produire un écrit cohérent dans une situation de communication déterminée	réussi	non réussi	non réponse	
Utiliser le sujet (ou le héros)				

* Les compétences listées ci-dessus correspondent aux compétences qui semblent nécessaires aux enfants pour profiter pleinement des situations pédagogiques de cycle 3.

