

## PRESENTATION DU CADRE OFFICIEL EDUCATION NATIONALE dans lequel s'inscrit ce projet

**Le droit à L'Expérimentation inscrit dans la loi**

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005 ouvre dans son **Article 34, le droit à l'expérimentation** :

- ◆ *Pour l'enseignement des disciplines, l'interdisciplinarité, l'organisation pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement, la coopération avec les partenaires du système éducatif, les échanges ou le jumelage avec des établissements étrangers d'enseignement scolaire*
- ◆ **Dans le cadre du projet d'école ou d'établissement sous la réserve de l'autorisation préalable des autorités académiques et après négociation avec l'établissement (contractualisation).**
- ◆ Pour une durée de **5 ans** maximum avec **une évaluation annuelle**.

**BO n° 18 du 5 mai 2005 + BO N° 36 du 6 octobre 2005**

Expérimenter, c'est

- ◆ Prendre ses responsabilités au sein de l'établissement scolaire dans le cadre de son projet
- ◆ Se saisir de marges d'autonomie laissées à l'EPL et faire preuve d'initiative au sein d'une équipe
- ◆ Adopter une démarche expérimentale qui implique des objectifs définis dès le départ à partir d'indicateurs pertinents, des actions pour les atteindre, une stratégie d'analyse des effets pour réguler et rétro-agir dans une logique systémique.

Pour les autres références consulter

<http://eduscol.education.fr/cid48396/textes-de-reference.html>

[http://applications.eduscol.education.fr/D0216F/bdd\\_accueil.php](http://applications.eduscol.education.fr/D0216F/bdd_accueil.php)

<http://innovalo.scola.ac-paris.fr/index.htm>

[http://applications.eduscol.education.fr/D0216F/bdd\\_accueil.php](http://applications.eduscol.education.fr/D0216F/bdd_accueil.php)

**TITRE : Mettre en place une organisation pédagogique différenciée, diversifier les parcours pour traiter la grande difficulté scolaire et prévenir l'illettrisme**

## 1 I- RESUME DE L'ACTION :

L'école Guynemer 2 accueille un public défavorisé à 100%, en très grande difficulté scolaire. Sa particularité est également d'accueillir une partie des enfants des familles des gens du voyage, des ENAF (Enfants Nouvellement Arrivés en France) souvent sans scolarisation antérieure.

Nous avons donc réfléchi à la mise en place d'un dispositif pédagogique particulier pour répondre à l'accueil d'élèves ayant pas ou très peu fréquenté l'école, et continuant pour certains à la fréquenter très peu, mais aussi pour répondre aux élèves qui, eux, ont un cursus dit « ordinaire ». L'équipe s'est attachée à trouver un dispositif répondant aux problèmes de différences de besoins des élèves, en prenant comme point de départ les compétences individuelles. Des « groupes de modules » ont donc été mis en place.

Ce dispositif repose sur un décloisonnement quotidien en mathématiques en français, avec mise en place de groupes de besoins repérés à partir d'évaluations diagnostiques, et revus à chaque fin de période.

Cette expérimentation est menée en parallèle d'actions mises en place dans le cadre du projet d'école visant à renforcer l'autonomie et l'estime de soi des élèves de l'école d'une façon générale.

STRUCTURE	MODALITES/DISPOSITIFS	THEMES	CHAMPS DISCIPLINAIRES
Ecole élémentaire en RAR (Réseau Ambition Réussite)	Diversification pédagogique Individualisation	Très grande difficulté scolaire Illettrisme	Maîtrise de la langue française

	Organisation pédagogique particulière « modules d'apprentissages »	Réussite scolaire Estime de soi	Mathématiques
--	---	------------------------------------	---------------

## II- CONTEXTE DE L'ACTION :

### 1- Un contexte socio culturel complexe :

Le quartier qui entoure l'école nous fait accueillir 100% d'élèves issus de familles défavorisées ; ces familles défavorisées sont elles-mêmes divisées en sous-catégories, qui ont des difficultés à se mélanger : les gens du voyage, encore eux-mêmes sous divisés (les dits « Espagnols » ; les Manouches, les Roms), tous étant plutôt sédentarisés ; les élèves issus de l'immigration, les élèves issus de milieux très défavorisés culturellement, socialement. S'y ajoutent les élèves qui font escale : élèves de CLIN (classes d'Initiation pour élèves primo arrivants), qui, ces dernières années, sont également des élèves qui viennent de milieux plutôt défavorisés ;

Mouvements de population conséquents d'une façon générale :

- déménagements dus aux restructurations du quartier, aux expulsions de logements,
- quelques familles encore voyageuses, qui viennent en période hivernale, mais ne scolarisent pas, ou très peu leurs enfants en dehors de cette période : voyageurs semi sédentaires ;
  - Accueil d'élèves primo arrivants : très forts mouvements sur ces deux dernières années notamment, après une année de légère accalmie.

Une autre particularité de l'école : accueil à l'entrée au CP d'un certain nombre d'élève ayant atteint l'âge d'entrer en Cours Préparatoire, mais n'ayant jamais fréquenté l'école maternelle auparavant.

Un très fort absentéisme scolaire, qui a, lui aussi, donné lieu à des projets pluri partenariaux (en 2003, création d'un « groupe absentéisme » réunissant partenaires institutionnels et partenaires associatifs, pour traiter du problème de l'absentéisme scolaire du côté des terrains des gens du voyage ; groupe élargi à l'autre côté du quartier de recrutement de l'école en 2008 ; création d'un point d'accueil-écoute parents en expérimentation depuis la rentrée 2010, avec une association support)

### 2- Une grande difficulté scolaire très marquée :

#### 2a : la difficulté scolaire

Tous les facteurs énumérés ci-dessus s'additionnent au fait qu'un nombre conséquent de parents d'élèves a eu une scolarité très chaotique, voire pas de scolarité du tout.

Dans la population d'origine immigrée, on retrouve par ailleurs un discours parental, notamment maternel, un peu confus par rapport à l'école et à la langue française : beaucoup de mères, essentiellement dans la population d'origine Turque, ne maîtrisent pas la langue française, soit pas du tout, soit très peu. Elles n'ont-elles-mêmes pas eu parfois de scolarisation suivie. Elles ont eu à entendre parallèlement un discours de l'école stigmatisant le fait qu'elles ne parlent pas français, mais turc avec leurs enfants à la maison, empêchant ainsi l'accès de leurs enfants à la langue française. Un fort malaise existe donc, en même temps qu'une forte culpabilisation de ces mères. Il est à souligner par ailleurs que nombre d'entre elles ne maîtrisent pas correctement leur propre langue maternelle. Les enfants baignent donc plutôt dans un mélange de langues non maîtrisées, de culpabilisation, et d'hypothétique « retour au pays ».

L'école n'est pas la priorité de la quasi majorité des familles en détresse sociale, ce qui explique le très fort absentéisme (une moyenne de 20% annuelle de l'école), les élèves viennent à l'école en n'ayant aucun projet d'écolier.

Le très fort taux de parents bénéficiant du RMI (RSA) induit, par rapport aux apprentissages scolaires, l'idée que, même en étant non lecteur non scripteur, on peut toujours « se débrouiller ».

Un bon nombre d'élève se trouve donc en grande difficulté dès l'entrée au CP du fait de la non fréquentation de l'école maternelle, et du fait des représentations brouillées qu'ont les familles de l'utilité de l'école et de ce qui y est proposé. La difficulté fait partie d'une sorte de « fatalité » intégrée par les familles.

Parallèlement à cette situation, un petit pourcentage d'élèves, tout en connaissant quelques légères difficultés scolaires, fait partie de familles ayant des attentes de réussite par rapport à l'école.

La difficulté dans les classes consiste donc à gérer dans les apprentissages les élèves avec ce très grand écart entre des élèves en complet décalage avec l'école et les apprentissages, et un très petit nombre d'élèves en réussite voire grande réussite dans les apprentissages scolaires (environ deux élèves par classe)

### 2b : la difficulté comportementale

L'équipe enseignante s'est très fortement interrogée sur la « violence scolaire » : violence des élèves dans leurs propos, mais aussi dans leur attitude de rejet en fin de cycle 3 ; violence des parents par rapport à « l'École » : dans les deux cas, l'école est plutôt l'entité qui renvoie les difficultés, la non réussite, les problèmes comportementaux ... : l'idée de « l'insécurité morale » des élèves, de l'estime de soi fortement dégradée par les non réussites dans le scolaire, qui pourraient être à l'origine de ces violences a été analysée aussi. Quelle est la part de la violence institutionnelle ?

L'équipe a aussi analysé le fait de ne confier, pour les parents, son enfant qu'à un seul adulte de l'école, son enseignant, rendant de fait l'impossibilité de fréquenter l'école à la moindre absence de l'enseignant, mais aussi, pour les élèves, le respect de la parole d'une seule personne.

Cela a amené l'équipe à engager en parallèle de sa réflexion sur des parcours pédagogiques de réussite une réflexion de fond sur le rapport à l'école, aux personnes, aux règles : introduction du conseil des élèves, intégration de leurs propositions pour un meilleur « vivre ensemble », développement de la charte des élèves dans l'école. Le fonctionnement en « modules » a aussi pour objectif d'introduire une meilleure connaissance de tous les adultes de l'école, et la même « valeur » de tous les adultes.

### 3- Une école rénovée

Tous les bâtiments scolaires ont été entièrement rénovés depuis 2006, et depuis ce jour, aucune dégradation de l'environnement n'est apparue. Cela est dû à un travail conjoint des équipes éducatives et de l'équipe d'entretien.

Cet environnement devenu « beau » permet certainement un apaisement du climat de l'école aussi.

## III- PRESENTATION DU PROJET EXPERIMENTAL :

### 1- Les démarches choisies :

#### 1a : l'organisation pédagogique

- Evaluations maths-français : diagnostiques à la rentrée de septembre, de l'année écoulée en fin d'année scolaire ;
- Organisation de groupes de modules (groupes de besoins) en maths et en français, à partir de l'outil diagnostique. Ces groupes sont revus à la fin de chaque période ;
- Bilans élèves chaque fin de période en français et en maths
- Construction des emplois du temps avec alignement par cycle des heures de français et de maths. **Annexes 2 et 3**
- Chaque enseignant reste responsable de ses élèves pour le reste des enseignements, et pour l'enseignement complémentaire en français et en maths.
  - Intégration des élèves de CLIS au maximum de leurs possibilités, et de fait, participation de l'enseignant de CLIS au dispositif ;
  - Idem CLIN
  - Les groupes de besoin vont du grand débutant au « confirmé », que ce soit cycle 1 comme cycle 2, avec des niveaux intermédiaires :
    - Reprise des bases non acquises avec les élèves qui en ont besoin (construction du principe alphabétique (C2, C3) et du projet de lecteur ; en mathématique, construction du nombre, acquisition du lexique mathématique)
    - Poursuite du programme du niveau de la classe avec les élèves qui ont les acquis suffisants.

### 1a : l'organisation « matérielle »

- Mutualisation des progressions-programmations par périodes, pour que chaque enseignant puisse connaître ce que fait chacun de ses élèves ;
- Matériel des élèves identique quel que soit le groupe et son niveau (pochette+classeur rouge-français ; pochette+classeur vert-maths)
- Analyse des supports pédagogiques et didactiques disponibles et/ou utilisés dans l'école : harmonisation de ces supports, mutualisation, recherche de supports ou démarches plus adéquates ou novatrices en fonction des difficultés qui auraient ou être relevées (utilisation systématique de démarches de recherche en mathématiques, métacognition faite de façon plus « conscientisée » par les enseignants, introduction de la démarche expérimentée par Stella Baruk en mathématiques, mise en place de parcours en psycho motricité en lien avec le graphisme ...)

Dans la cohérence de notre projet expérimental, aucun maintien n'est envisagé avant une fin de cycle, même si, au final, nous avons pour des raisons autres proposé un certain nombre de maintiens en fin d'année scolaire.

L'objectif du projet est de donner à chaque élève toutes les chances de réussite dans la continuité du cycle.

### 2- les objectifs du projet et de son élaboration :

- permettre à chaque élève de se trouver en situation de réussite dans ses apprentissages à l'école ;
- pousser certains élèves «en réussite » vers l'excellence en leur permettant d'approfondir leurs compétences ;
- Aider les parents et les élèves à s'emparer des attendus de l'école par le biais d'outils réfléchis, construits et adaptés ;
- inciter et aider les collègues à mieux s'emparer des résultats des évaluations, nationales, départementales, ou élaborées par l'équipe, et d'analyser avec plus de précision les raisons des difficultés et/ou des échecs des élèves.
- Elaborer un livret de compétences, dont la forme reste à définir, pour assurer une cohérence et un suivi entre les classes du cycle, entre les cycles, entre les groupes. La cohérence dans le groupe scolaire est également visée, puisque nous partagerons nos réflexions avec les enseignants de l'école Guynemer 1. Ce livret se veut une aide aux élèves, aux enseignants, aux parents : connaissance des compétences acquises ou non acquises au départ, pour se fixer des objectifs de travail à partir des parcours individualisés des élèves.
- Evaluation de la progression des élèves suite à la mise en place du dispositif ;
- Meilleur suivi du parcours des élèves.

## IV- CADRE MIS EN PLACE POUR L'ANNEE SCOLAIRE 2009/2010

Cadre/Mise en œuvre	Constats par rapport à la mise en œuvre A1	Perspectives pour l'année 2010/2011 A2
<p><u>1- Lieu : bâtiment école Guynemer 2</u></p> <p>16, rue de Châteauroux 67100 STRASBOURG</p> <p>Afin de faciliter les déplacements des élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les classes de cycle 2 ont été regroupées au premier étage, où se trouve aussi la CLIS</li> <li>- Les élèves de cycle 3 ont été regroupés au 2<sup>ème</sup> étage du bâtiment</li> <li>- La CLAD est située au rez-de-chaussée</li> </ul>	<p>Une organisation qui s'avère optimale dans les déplacements, notamment en termes de sécurité (physique, psychologique) pour les jeunes élèves</p>	<p>Une même organisation matérielle et physique ;</p>
<p><u>2- L'organisation pédagogique :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 3 classes de CP/CE1</li> <li>- 1 CLIS</li> <li>- 1 classe de CE2</li> <li>- 1 classe de CE2/CM1</li> <li>- 3 classes de CM1/CM2</li> <li>- 1 CLIN « ouverte »</li> </ul>	<p>Une équipe qui s'est stabilisée entre 2008/2009 et 2009/2010</p> <p>Des doubles niveaux qui ont permis des échanges maximaux au sein de l'équipe</p> <p>Une équipe en réflexion action, soutenue et impulsée par l'enseignante spécialisée, qui apporte toutes ses compétences dans l'analyse, les apports spécialisés, les échanges dans l'équipe.</p> <p>Une direction qui soutient et impulse, replace dans les contextes, relance les questionnements pendant les réunions de synthèse, et par des comptes-rendus réguliers et exhaustifs, restitue à l'équipe ses avancées, réussites, limites ...</p> <p>Une équipe enseignante dont l'engagement dépasse les horaires de travail habituels, et qui porte le projet avec</p>	<p>Reprise de l'organisation pédagogique de l'école avec les doubles niveaux.</p> <p>Les enseignants ont pour ambition d'aller plus loin dans leur pratique, et d'affiner ce qu'ils ont construit en A1.</p>

	<p>ambition, celle de faire réussir tous les élèves. Cet engagement se fait dans les co analyses et dans la co gestion des stratégies pédagogiques à mettre en œuvre avec des élèves de l'école, et pas seulement ceux de leurs propres classes. Les modules inscrivent les enseignants dans une entité d'équipe, avec un travail organisé de façon conjointe, où est dépassée l'expérience singulière du maître de la classe pour être celle d'un enseignant dans une équipe.</p>	
<p><b><u>3- Ressources humaines :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les enseignants du cycle 2 fonctionnent avec l'enseignant de la CLIS = 4 personnes à temps plein</li> <li>- les enseignants du cycle 3 fonctionnent à 5 ;</li> <li>- enseignante de la CLIN : <ul style="list-style-type: none"> <li>o modules de maths et de français avec le cycle 3 ;</li> <li>o modules de français avec le cycle 2</li> <li>o prise en charge CLIN en niveau 2 sur le reste de temps de classe ;</li> </ul> </li> <li>- enseignante de la CLAD : <ul style="list-style-type: none"> <li>o périodes 1 à 4 : groupes de maths et de français avec des élèves de cycle 3, dont une période en co-intervention en maths (période 3) ; groupes de français avec des élèves de cycle 2, dont une période en co-intervention</li> <li>o période 5 : groupes de français cycle 3 ; groupes de français et de maths cycle 2</li> </ul> </li> <li>- enseignante PE du RAR : à compter de la période 2 : <ul style="list-style-type: none"> <li>o intervention les lundi et mardi matins, dans les groupes de modules, français cycle 3, maths cycle 2 ;</li> <li>o intervention 1h00 le jeudi après-midi dans une classe de cycle 3, en lien avec un projet opéra.</li> </ul> </li> <li>- assistante pédagogique : sur en emploi du temps de 17h30, assistante d'éducation : sur un emploi du temps de 10h00, participe à différents groupes de modules, ou à l'aide à des élèves en classe ;</li> </ul>	<p>Un «regard d'enseignants spécialisés et un pilotage assurés par l'enseignante E et la directrice ;</p> <p>Des ressources pédagogiques partagées.</p>	<p>Des interrogations qui restent en suspens à ce jour :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la place de la CLAD dans le dispositif <ul style="list-style-type: none"> <li>o elle doit garder sa place spécifique d'enseignante spécialisée, donc prendre en charge des élèves qui relèvent de ses compétences</li> <li>o à partir du moment où un groupe est pris tous les jours en français et en maths sur une période, il faut élargir le champ des interventions</li> <li>o les co interventions ont été très positives, malgré le lourd travail et investissement de préparation demandé. Il s'agit d'une piste à creuser.</li> </ul> </li> <li>- La place de la CLIS dans le dispositif : <ul style="list-style-type: none"> <li>o A permis une dynamique intéressante d'inclusion d'un certain nombre d'élèves dans les groupes</li> <li>o Difficile pour certains élèves de partager leur espace classe et leur enseignant avec d'autres élèves que ceux de la CLIS. Le besoin d'individualisation est incontournable pour certains cas.</li> </ul> </li> </ul> <p>Conserver à minima la même configuration humaine, c'est-à-dire pouvoir continuer à bénéficier de</p>

	<p>Une difficulté a fait jour au cycle 2 comme au cycle 3 : les groupes des élèves les plus en difficulté étaient aussi les plus chargés en nombre. Or, mettre en place une vraie pédagogie individualisée d'aide, surtout pour des élèves très en difficulté demande un effectif plus réduit. Le fait de travailler à effectif humain constant est donc un facteur de difficulté, et ce, bien que la CLAD ait fonctionné avec des groupes « fixes » par périodes, et la participation de la CLIS, qui a vu son effectif dépasser les 12 élèves qui devaient s'y trouver.</p>	<p>l'intervention de la PE RAR dans les groupes de français et de maths, en soutien à l'équipe enseignante.</p> <p>Si une ressource humaine supplémentaire pouvait s'ajouter à l'équipe, le travail pourrait être bien plus efficace, notamment pour les élèves en grande difficulté qui, alors que cela ne devrait pas être, constituent les groupes les plus chargés en effectif, en même temps que les moins autonomes.</p>
<p><b><u>4- Les emplois du temps élèves :</u></b></p> <p>Fixés à la rentrée scolaire sur des plages prédéterminées pour les groupes de français et maths ;</p> <p>Une régularité qui apporte une meilleure structuration temporelle aux élèves, sur la semaine : tous les matins à la même heure. Une heure pour chaque cycle une après-midi par semaine, pour répartir au mieux les capacités humaines.</p> <p>Ils privilégient le temps d'accueil des élèves de cycle 2 dans leurs classes en début de matinée.</p> <p>Les activités sportives sont privilégiées au cycle 3 en fin de matinée.</p> <p>Annexe B : emplois du temps des élèves cycle 2, cycle 3.</p>	<p>Les enseignants ont tous travaillé avec les élèves à une bonne connaissance des emplois du temps.</p> <p>L'organisation temporelle et les déplacements d'une salle à l'autre étaient très clairs pour tous, du plus jeune au plus âgé des élèves.</p> <p>Les déplacements se sont effectués d'un bout de l'année à l'autre dans les meilleures conditions : bon repérage des matières, des personnes.</p>	<p>Un emploi du temps figé sera à nouveau proposé dès la rentrée, avec alignement des heures de maths et de français pour toutes les classes d'un cycle.</p>

## V- PASSATION D'ÉVALUATIONS DIAGNOSTIQUES DANS TOUTES LES CLASSES :

Cadre/Mise en œuvre	Constats par rapport à la mise en œuvre A1	Perspectives pour l'année 2010/2011
<p><u>1- Des outils créés :</u></p> <p><u>1a : pour l'évaluation</u></p> <p>En début d'année scolaire 2009/2010, l'ensemble des classes de l'école a passé des évaluations diagnostiques qui avaient été élaborées par les enseignants de l'équipe lors des journées de préparation de la rentrée scolaire : sélections des items, encodages, consignes de passation, logiciel de saisie.</p> <p>Annexe C : évaluations diagnostiques cycle 2 – cycle 3, outil co-produit par les enseignants.</p> <p>Ces évaluations sont élaborées en français en prenant appui sur l'outil MEDIAL, sur les évaluations départementale CP, sur les évaluations de CE1, de CE2, sur des évaluations de CM1 d'autres académies ;</p> <p>Ces évaluations sont élaborées en maths en prenant appui sur un outil de l'éducation spécialisée, sur des évaluations diverses.</p> <p>Deux grands niveaux d'évaluation : cycle 2, cycle 3.</p> <p><b>Cycle 2 :</b> le choix a été fait de balayer assez bas dans les compétences de maîtrise de la langue et de mathématiques (niveau MS à GS maternelle), pour être ensuite au plus près des besoins des élèves. En effet, le constat avait été fait depuis plusieurs années par les enseignants qu'évaluations nationales comme départementales, si elles montraient</p>	<p><b>Cycle 2 :</b> un très (trop ?) grand nombre d'items individuels en mathématiques. Cependant, les enseignants voient mal comment faire l'économie de ces items, qui permettent de cibler au plus près le niveau des élèves. C'est ces évaluations qui servent de point de départ à la mise en place des progressions par période.</p> <p>Ces évaluations mobilisent des moyens humains importants, et le fait de les faire passer d'emblée en début de période a</p>	<p>Sans faire l'économie d'une analyse proposée par l'école, une analyse des évaluations élaborées par l'équipe sera demandée parallèlement à l'équipe de circonscription.</p> <p>Question : quels indicateurs pour notre projet expérimental si nous ne refaisons pas passer les évaluations à l'identique ?</p> <p>Il a été décidé en conseil des maîtres de faire passer ces évaluations en fin et en début d'année scolaire, pour avoir effectivement des outils de comparaison entre début et fin</p>



<p>clairement le niveau particulièrement bas des acquis, n'étaient pas à même de donner un « point de départ » pour le niveau 1.</p> <p>Les évaluations cycle 2 ont été combinées avec les évaluations départementales début CP (les items non passés au moment de la rentrée l'ont été au moment des évaluations « officielles »).</p> <p><b>Cycle 3 :</b> le niveau le plus bas reprenait un niveau de mi cycle 2, pour la même raison.</p> <p>Les items les plus « hauts » étaient des items évaluant les compétences à l'entrée de la dernière classe du cycle (CE1 ou CM1).</p>	<p>semblé déstabiliser certains élèves arrivant au CP.</p> <p>Une assez bonne harmonisation dans la correction des items de maths ; un flou plus important laissé en français, avec « appréciation » de l'enseignant (écriture phonétique de mots, pour les CE1 notamment, où les attentes n'ayant pas été clairement définies, les items ont été appréciés plus qu'évalués)</p> <p><b>Cycle 3 :</b> Des items pas toujours pertinents pour le cycle 3, en mathématiques ; une mise en page à revoir.</p> <p>Une meilleure harmonisation dans la correction est à travailler, avec des critères de réussite très clairs.</p> <p>Un très lourd travail pour la comparaison des réussites entre les évaluations diagnostiques et celles de fin d'année scolaire. Quelques collègues l'ont fait seulement, mais cela a révélé de façon très positive que tous les élèves avaient progressé, même s'ils sont, pour certains, encore très loin des attendus de leur niveau de cycle.</p> <p>Une mise en regard de l'analyse des résultats aux évaluations avec des démarches pédagogiques efficaces s'est révélée assez difficile avec une équipe d'enseignants dont l'ancienneté dans le métier est majoritairement de</p>	<p>d'année scolaire, fin d'année et début de la nouvelle année scolaire (perte des acquis durant les congés scolaires) : cela permet à la fois de mesurer l'impact du travail en groupes de besoin, d'identifier les acquis stabilisés après une période sans école.</p> <p><b>Les décisions ont été les suivantes pour la poursuite du projet</b></p> <p><b>Revoir les évaluations de cycle 3</b> en introduisant ce qui y manque : l'évaluation des compétences en lecture orale, notamment, avec des items à faire passer individuellement ; créer un « panel » des trois évaluations évaluant les mêmes compétences, mais avec des contenus différents, pour éviter que des élèves de cycle 3 ne passent six ou huit fois les évaluations à l'identique ;</p> <p>Eviter pour les élèves « entrants » au CP des évaluations d'emblée après une semaine de rentrée, qui ont pu se révéler traumatisantes pour certains enfants (les passations crayon papier) ; seront conservées les évaluations individuelles en lien avec le projet de lecteur et la conceptualisation de l'écrit ; Evaluations à travers des jeux mathématiques pour les compétences en mathématiques ;</p> <p><b>Pour les élèves de cycle 3, pour les élèves entrants au CE1 :</b> les évaluations seront passées en fin d'année scolaire, qui serviront à constituer des « pré groupes » pour la première période ; les mêmes évaluations seront passées en fin de période 1 : cela laisse le temps de la réactivation en début d'année scolaire, et les réajustements objectifs.</p> <p><b>Les besoins dégagés par l'équipe :</b></p> <p>Une formation à l'analyse des évaluations, mais aussi des formations complémentaires qui sortent du « standard » ;</p>
--	--	--

<p><u><b>1b : pour le fonctionnement</b></u></p> <p>Réflexion menée sur les supports d'apprentissage : pour les mathématiques, pour l'apprentissage de la lecture ;</p> <p>Réflexion menée sur les aides didactiques</p> <p>Réflexion menée sur les façons de créer le lien avec et pour les élèves entre les apprentissages menés en groupes de modules en français, et le travail mené en classe : il faut que les enseignants créent les conditions optimales de mise en lien, pour des élèves dont la difficulté est justement de faire les liens et de mettre en place les transferts.</p>	<p>deux ans. La réponse à apporter est complexe, et demande aux enseignants de l'école d'avoir presque un regard et des réponses d'enseignants spécialisés (apporté d'ailleurs de façon très efficace par le maître E), et en tous les cas de la recherche pédagogique, un questionnement et une posture particuliers.</p> <p>Travail sur des « thématiques » en appui aux compétences : création de malles thématiques avec des documentaires et ouvrages de littérature de jeunesse ;</p> <p>Pour le cycle 2 : travail autour des lettres (abécédaires sous toutes ses formes, y compris corporelle ; lien avec création d'abécédaires dans différents matériaux ; travail autour des contes ;</p> <p>Pour le cycle 3 : travail autour des contes, contes détournés ;</p>	<p>la grande « jeunesse pédagogique » de l'équipe est à la fois un atout et une difficulté : un atout, car il n'y a pas de regard figé, mais à la fois de la bienveillance et de l'exigence ; les enseignants se mettent en recherche de réponses adaptées ;</p> <p>une difficulté, car les gestes et démarches pédagogiques sont loin d'être assurés, et les difficultés des élèves dépassent de loin le cadre de l'enseignement ordinaire avec différenciation. La difficulté d'aller au plus près des besoins des élèves oblige à un très grand retour en arrière, auquel ne sont pas formés les enseignants. Les gestes professionnels sont des gestes professionnels d'enseignants spécialisés, les supports aussi.</p> <p>Poursuite de la constitution de malles :</p> <p>Cycle 2 : les portraits et le schéma corporel, la connaissance de soi ; égalité garçons-filles</p> <p>Cycle 3 : les documentaires ; policiers ; théâtre ; différence-ressemblance-altérité (lien avec le projet opéra) ;</p>
<p><u><b>2- Correction des évaluations :</b></u></p> <p>Evaluations corrigées par les différentes personnes de l'équipe.</p>		
<p><u><b>3- Collecte et traitement des résultats :</b></u></p> <p>Les résultats ont été collectés par les enseignants, en</p>		

utilisant le logiciel créé à cette intention (fichier Excel)		
<p><b><u>4- Analyse des résultats :</u></b></p> <p>Pour chacune des classes, l'outil créé permet de visualiser l'ensemble des résultats via une mise en couleur des items.</p> <p>Le tableau à double entrée ainsi constitué donne une vision synthétique des compétences acquises ou non acquises par les élèves (vert = réussi ; rouge = échoué ; blanc = non réponse)</p> <p>On peut ainsi cibler :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les élèves en grande difficulté</li> <li>- les compétences non maîtrisées par un élève, par un groupe d'élèves ou par l'ensemble de la classe.</li> </ul> <p>La visualisation des acquis et déficits est ainsi immédiate, et permet de voir, dans la constitution des groupes, quelles sont les stratégies pédagogiques qui devront être mises en place au service des élèves. Les niveaux et besoins des élèves peuvent être analysés rapidement. La mise en groupe, à partir de ces évaluations en français et en maths, permet une différenciation pertinente et immédiate.</p> <p>Pour les élèves en très grande difficulté, il s'agit aussi d'un appui à la rédaction d'un PPRE, présenté aux parents.</p>	<p>L'analyse des évaluations du cycle 2 s'est faite de façon assez fine, et a permis de constituer :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En maths : 4 groupes de niveaux différents de la période 1 à la période 4, du niveau « grand débutant » (niveau maternelle), au niveau de l'excellence.</li> <li>- En maths, 5 groupes de niveaux différents pour la période 6 ;</li> <li>- En français : 6 groupes de niveaux différents (dont 1 groupe de CLIN, 1 groupe de CLAD), pour toutes les périodes de l'année scolaire.</li> </ul> <p>L'analyse des évaluations de cycle 3 a été un peu plus approximative, mais a permis de constituer :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- en maths : 7 groupes de niveaux différents (dont 1 groupe de CLIN, 1 groupe de CLAD), de la période 1 à la période 4, du niveau « grand débutant » (niveau début cycle 2) à un niveau attendu dans la classe de début CM2.</li> <li>- En maths : 7 groupes de niveaux différents (dont 1 groupe de CLIN), pour la période 5</li> <li>- En français : 7 groupes de niveaux différents (dont 1 groupe de CLIN, 1 groupe de CLAD), pour toutes les périodes de l'année scolaire.</li> </ul>	
<p><b><u>5- Repérage des acquis/non acquis</u></b></p> <p>Dans la constitution des groupes, nous avons travaillé par cycle, et non pas par niveaux de cycle (groupes de cycle 2 constitués d'élèves de CP ou de CE1 indifféremment, groupes de cycle 3 constitués d'élèves de CE2, CM1 ou CM2 indifféremment)</p>		<p>Des axes de formation ont émergé pour l'équipe enseignante, et les enjeux éducatifs d'un tel projet demandent un engagement réciproque de formation de la part de l'institution :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'apprentissage de la lecture (de la construction du projet</li> </ul>

**Les besoins repérés au cycle 2, en français :**

- dans le niveau le plus faible : élèves pour la plupart jamais scolarisés à l'école maternelle, élèves de la CLIS, élèves repérés en grandes difficultés dans les évaluations diagnostiques :
  - o construction du projet de lecteur,
  - o construction du principe alphabétique
- puis : entrée dans la lecture « ordinaire » pour les CP ;
- poursuite de l'apprentissage de la lecture pour des CE1
- entrée dans la langue et la lecture (groupe CLIN)
- aide spécialisée pour des élèves déjà repérés (groupe CLAD)

**Les besoins repérés au cycle 2, en maths :**

- construction du nombre (reprise depuis niveau MS maternelle)
- travail de tri, rangement, classement : niveau MS à GS maternelle
- travail d'un niveau d'entrée au CP
- travail d'un niveau d'entrée au CE1

**Les besoins repérés au cycle 3, en français :** aucun élève, en début d'année scolaire, n'a atteint un niveau d'entrée au CM2. Une difficulté reste marquée dans l'orthographe, production d'écrits, grammaire et orthographe.

- entrée dans le projet de lecteur, principe alphabétique, code (début de cycle 2)
- poursuite de l'apprentissage de la lecture : travail sur l'automatisation du déchiffrage, les sons complexes, la compréhension ; première entrée

de lecteur à l'apprentissage systématique, le questionnement des textes ou récits, la construction du sens) ;

- la production d'écrits, qui continue à mettre les enseignants en difficulté du fait de la pauvreté des écrits produits ;
- quel travail en orthographe, en grammaire, en conjugaison
- la construction du nombre, avec en amont un travail sur la conservation, les tris, rangements ...

Pour les enseignants, l'analyse de pratique reste indispensable, mais difficile à mener sans formation et sans guidage, et très chronophage.

C'est cependant à travers des pratiques didactiques et pédagogiques spécialisées que beaucoup de réponses pourront être construites par les enseignants.

<p>dans les outils de la langue (niveau entrée CE1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- travail sur la fluidité de la lecture, la compréhension littérale, puis plus fine ; reprise d'un travail sur les outils de la langue d'un niveau mi cycle 2</li> <li>- travail axé sur la compréhension fine, reprise du travail maîtrise des outils niveau CE2</li> <li>- idem, travail maîtrise des outils niveau CM1</li> <li>- entrée dans la langue et la lecture (groupe CLIN)</li> <li>- aide spécialisée pour des élèves déjà repérés (groupe CLAD)</li> </ul> <p><b>Les besoins repérés au cycle 3, en maths</b> : pour beaucoup d'élèves, la construction du nombre demande à être assurée, notamment dans la compréhension de la dizaine. Les opérations simples de cycle 2 sont maîtrisées par un certain nombre d'élèves, mais pas par d'autres ; les opérations de cycle 3 sont toutes à revoir et assurer ; gestion des données à retravailler par tous les élèves.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reprise de la numération de base pour le groupe le plus faible : entrée dans les apprentissages de début cycle 2 ; construction du nombre, construction des opérations simples, tri, logique</li> <li>- Poursuite des apprentissages de niveau mi-cycle 2 pour deux groupes</li> <li>- Travail à un niveau mi-CE1 (construction de la dizaine) et d'entrée CE2</li> <li>- Travail à un niveau mi-CE2/CM1</li> <li>- Travail à un niveau CM1/CM2</li> <li>- aide spécialisée pour des élèves déjà repérés (groupe CLAD)</li> </ul>		
<p><b><u>6- Mise en place des groupes</u></b></p> <p>Ciblage des différents niveaux à travailler - Ciblage des élèves pour la constitution des groupes</p> <p>Dès la troisième semaine qui suit la rentrée, un premier</p>	<p>Grande motivation pour les élèves à travailler en groupes de besoin.</p> <p>Pour certains élèves qui sont en difficulté très lourde (cas</p>	<p>La construction actuelle des groupes paraît pertinente.</p> <p>Malgré tout, a grande difficulté reste dans le fait que les élèves les plus en difficulté sont les plus nombreux, et leurs groupes de besoin restent difficiles à la fois à constituer et à</p>

conseil de cycle permet :

- de visualiser les résultats de l'ensemble de sa classe ;
- de croiser ces évaluations avec un regard porté par l'enseignant pendant les premières semaines de classe
- de dégager les différents parcours pédagogiques à réfléchir dont les élèves auront besoin, du plus faible à celui qui correspond à l'entrée dans la dernière classe du cycle ;
- de répartir les élèves dans ces différents groupes

L'objectif est que les élèves atteignent en plus grand nombre possible les compétences du socle commun exigibles à la fin de chacun des cycles.

Chaque enseignant en charge d'un groupe d'un niveau donné a élaboré une progression, sur un tableau Excel, communiqué à chacun de ses collègues du cycle.

Ces progressions reprennent les compétences évaluées et repérées comme non acquises par les élèves.

Ainsi :

- chaque élève du cycle prend place dans un groupe qui correspond à son niveau de compétences acquises
- chaque enseignant sait quelles sont les compétences travaillées dans chacun des groupes, donc, ce que font chacun de ses élèves.

Chaque élève devrait également être destinataire, en début de chaque nouvelle période, d'un tableau des compétences

très particulier d'élèves ayant eu une scolarisation particulièrement hachée, des contacts très difficiles avec l'école, parfois un absentéisme massif, des difficultés d'ordre psychologique, des troubles du langage non pris en charge par la famille ...), l'objectif, surtout au cycle 3, a été de travailler à mettre du lien avec l'école et les apprentissages, de mettre ces élèves en situation de réussite, à leur niveau, de les relancer ou lancer dans une dynamique d'élève. Une meilleure estime de soi leur a permis d'entrer différemment plus et mieux en relation avec les autres élèves et les adultes de l'école. Il reste que, si les groupes mis en place permettront pour ces élèves une progression, celle-ci ne peut s'avérer encore que très modique, et encore très loin des attendus institutionnels.

Il nous faut aussi être plus à l'écoute des élèves de l'école par rapport à leurs ressentis concernant la mise en œuvre de ce projet : certains élèves se le sont approprié, d'autres ont exprimé le fait d'être mal à l'aise avec ce système.

L'une des raisons que nous pouvons envisager est que les élèves, en groupe de besoin, sont sollicités de façon permanente lors des séances d'apprentissage en maths et en français, et donc, placés dans une dynamique permanente. Cela a révélé, pour ceux faisant partie des groupes dans les niveaux « ordinaires », une difficulté à être sollicité de façon permanente à leur niveau de capacité, et parfois à aller le plus loin possible dans leurs démarches et travaux ; pour les plus fragiles, moins de stigmatisation, mais aussi une pleine révélation de leurs difficultés.

La construction du sens des apprentissages doit être première.

gérer.

Une question à résoudre reste de trouver le « bon moment » pour faire glisser un élève d'un groupe à un autre : il ne faut le mettre ni en difficulté parce que le groupe « supérieur » aura acquis des compétences non travaillées de façon spécifique par cet élève, ou parce le niveau du groupe ne paraît pas assez ambitieux pour cet élève.

La place particulière de certains élèves de CLIS au sein des groupes de besoin : il ne faut pas non plus les mettre en difficulté.

Réfléchir à impliquer mieux et différemment familles et élèves : élaborer un questionnaire (en parler au moment de la remise des bulletins de façon individuelle), sujet à aborder en conseil de classe.

<p>qui sont ciblées sur cette période : cela leur permet d'anticiper, de se projeter dans les apprentissages, de noter au fur et à mesure leurs progrès et réussites (ou non réussites).</p> <p>Ces progressions sont « projectives », et demandent des réajustements au fil de la période ou entre les périodes : elles étaient souvent trop ambitieuses pour les élèves, et beaucoup d'enseignants, tout en restant ambitieux pour la réussite de leurs élèves, ont dû revoir leurs items de compétences « à la baisse ».</p>	<p>Les risques auxquels chaque membre de l'équipe enseignante a été rendu attentif, mais qui devra être évoqué de façon régulière : même en créant des groupes de besoins, on ne pourra jamais faire l'économie au sein de ces groupes apparemment homogènes d'une pédagogie différenciée. Ces groupes ne doivent pas devenir un leurre, et faire oublier que chaque élève reste particulier.</p>	
<p><b><u>7- Evaluation des élèves au sein des groupes :</u></b></p> <p>Plusieurs évaluations sont mises en place :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Chaque enseignant évalue au fur et à mesure les avancées des élèves de ses groupes : utilisation du tableau élaboré pour les élèves aussi, en début de chaque période,</li> <li>- évaluation de fin de chaque période envoyée à chaque collègue via un fichier « évaluation des compétences » informatisé : tous les enseignants travaillent avec un outil informatique commun, qui permet les échanges et la transmission. Là encore, la transformation du codage en trame couleur permet une bonne visualisation d'ensemble comme particulière (compétences/réussites élèves). Chaque enseignant est destinataire à la fin de chaque période, avant le Conseil de cycle, d'un exemplaire papier de cette évaluation.</li> <li>- Regards croisés et analyses lors du conseil de cycle en fin de chaque période : réajustement des groupes, en fonction des réussites ou difficultés.</li> <li>- Un suivi du travail propre à la classe est fait en fin de chaque trimestre.</li> </ul>	<p>La question de l'absentéisme a gêné certains enseignants dans la mise en œuvre du projet, mais aussi les élèves dans leur progression : leur dynamique d'apprentissage reste très faible.</p> <p>Beaucoup des élèves qui sont en très grandes difficultés dans les apprentissages sont en difficulté de façon globale : le traitement de leurs difficultés dépasse très souvent le cadre pédagogique, même bienveillant et adapté, et relèverait de bilans et prises en charges extérieures (orthophonie, pédo psychiatrie, psycho motricité) pour lesquelles l'adhésion des familles est très loin d'être acquise.</p> <p>L'impact le plus positif pour ces élèves reste les progrès très faibles mais mesurables, qui les aident à reprendre confiance en eux et en leurs capacités.</p>	<p>Mettre en œuvre un porte folio individuel, qui regrouperait la liste des compétences à travailler, avec une évaluation au fur et à mesure des périodes.</p> <p>Créer deux livrets par cycle :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pour le cycle 2 : <ul style="list-style-type: none"> <li>o Niveau 1 cycle 2, qui reprendrait les compétences depuis les apprentissages premiers non assis en maternelle jusqu'à des compétences qui relèvent de mi-CE1.</li> <li>o Niveau 2 cycle 2, qui terminerait les compétences attendues de mi-CP à fin cycle 2</li> </ul> </li> <li>- Pour le cycle 3 : <ul style="list-style-type: none"> <li>o Niveau 1 cycle 3, d'un niveau grand débutant (entrée CP) à un niveau fin Cycle 2</li> <li>o Niveau 2 cycle 3, couvrant le cycle 3 « ordinaire ».</li> </ul> </li> </ul> <p>Les évaluations seraient matérialisées par des couleurs (vert</p>

– orange – rouge)

La question reste ouverte pour conserver des tableaux d'évaluations moins chargés par période avec les groupes d'élèves, voire d'aller vers de la co ou auto évaluation : à partir du programme de période, l'élève s'évalue au fur et à mesure, de façon autonome, ou avec son enseignant, sur ce qu'il pense avoir acquis. Cette forme d'évaluation demande elle aussi un apprentissage, à la fois pour les enseignants et pour les élèves.

Pourquoi ? Meilleure visualisation du parcours de l'élève, des réussites, difficultés, compétences à travailler encore.