Article L111-1 Modifié par LOI n°2013-595 du 8 juillet 2013 - art. 2

L'éducation est la première priorité nationale. […] Il [le service public de l'éducation]contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative.

Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction.
Il veille également à la **mixité sociale** des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la **participation des parents**, quelle que soit leur origine sociale.
Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative.

Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de **développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté.**

« Il n'écoute pas… il est toujours dans la lune…

Il a encore explosé aujourd'hui…

Impossible de les faire travailler en groupe sans chahut…

Il est tellement en décalage en lecture que je ne sais plus comment faire…

Il n'a pas les fondamentaux pour passer dans la classe supérieure mais le maintien est refusé. »

Ce document propose des réponses aux problématiques de la difficulté scolaire qui peuvent se présenter à l'école primaire. Des principes de personnalisation et des pistes de travail pour leur mise en œuvre dans la classe et à l'école y sont présentés.

La relation de confiance et la compréhension mutuelle entre les parents d'élèves et l'école constituent un enjeu déterminant pour la réussite de tous les enfants. Certains éléments de ce cadre départemental, contextualisés et explicités pourront servir à étayer les échanges lors des rencontres.

SOMMAIRE

Différencier, individualiser ou personnaliser ; Qu'entend-on par personnaliser les apprentissages ? **p. 3**

Des pistes pour personnaliser en classe **p. 6**

QUAND UN ÉLÈVE EST EN DÉCALAGE DANS SES APPRENTISSAGES **p. 6**

Quelle réponse les cycles peuvent-ils apporter à la difficulté scolaire ?

Comment pratiquer une évaluation positive, bienveillante ? **p.7**

QUAND L'ÉCRIT POSE PROBLÈME **p.8**

Comment adapter le travail ?

QUAND L'ÉLÈVE « FAIT POUR FAIRE », SANS METTRE DE SENS SUR L'ACTIVITÉ **p.9**

Comment donner du sens aux apprentissages ?

QUAND UN ÉLÈVE SE TROMPE, FAIT DES FAUTES, DES ERREURS… **p.10**

L'erreur, un outil pour enseigner ?

QUAND UN ÉLÈVE EST DANS LA LUNE, BAVARDE, N'EST PAS ATTENTIF… **p.11**

Comment favoriser l'attention et la concentration ?

QUAND UN ÉLÈVE ME SOLLICITE EN PERMANENCE, N'Y ARRIVE PAS TOUT SEUL… **p.13**

Comment organiser le tutorat ?

Comment organiser le travail par groupe ? **p.14**

QUAND UN ÉLÈVE EXPLOSE… **p.15**

Comment gérer en équipe, au sein de l'école, un élève au comportement « explosif » ?

Différencier, individualiser ou *personnaliser*

Qu'entend-on par « personnaliser les apprentissages » ?

<table>
<tr><td rowspan="3">Objectifs</td><td>Différencier</td><td>Individualiser</td></tr>
<tr><td>Viser un même apprentissage pour tous les élèves de la classe avec des modalités pédagogiques, des « chemins », différents</td><td>Viser un apprentissage spécifique, adapté pour un ou plusieurs élèves de la classe</td></tr>
<tr><td colspan="2">Personnaliser</td></tr>
<tr><td colspan="3">Viser le développement de l'enfant :
- son autonomie : lui donner non seulement des outils pour apprendre mais également pour apprendre à apprendre.
- sa construction comme membre d'une collectivité et en tant que personne singulière de cette communauté</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td rowspan="3">Modalités</td><td>Différencier</td><td>Individualiser</td></tr>
<tr><td>Prendre en compte la diversité des profils au sein de la classe pour permettre aux élèves le plus souvent possible de travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation</td><td>Prendre en compte la singularité des élèves, en tenant compte de leurs acquis et de leurs besoins (capacités, connaissances, attitudes,…)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Personnaliser</td></tr>
<tr><td colspan="3">Prendre en compte l'élève dans sa personne pour qu'il se construise en tant que sujet</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td rowspan="3">Intérêt</td><td>Différencier</td><td>Individualiser</td></tr>
<tr><td>Des confrontations sont possibles car la situation de référence est la même pour tous.</td><td>Les buts et tâches différents sont adaptés à chaque élève, ou à chaque groupe d'élèves.
Point de vigilance : l'isolement de l'élève</td></tr>
<tr><td colspan="2">Personnaliser</td></tr>
<tr><td colspan="3">L'enseignant s'appuie sur les potentialités de chaque élève et sur la diversité du groupe</td></tr>
</table>

Cadre privilégié	**Différencier**	**Individualiser**
	Le groupe classe	- Le groupe classe - Des dispositifs externes (APC, RASED) et formalisés (PPRE, PAP…)
	Personnaliser	
	La classe, l'école, le périscolaire ; le monde qui entoure l'enfant	

Exemples

Organisation du travail en classe	**Différencier**	**Individualiser**
	L'enseignant fait régulièrement travailler ses élèves par groupes ou binômes **hétérogènes** sur des **supports identiques**.	L'enseignant fait régulièrement travailler ses élèves par groupes ou binômes **homogènes**. Les activités sont **adaptées au niveau** des groupes.
	Personnaliser	
	L'enseignant propose régulièrement à ses élèves de résoudre des **situations complexes** par groupes : celles-ci mobilisent connaissances, capacités et attitudes ; elles impliquent des tâtonnements, des négociations pour faire des choix. La mise en commun consiste en une présentation du travail (le produit) et en une exposition et explicitation des démarches pour éventuellement déterminer les plus efficaces (le processus).	

Production d'écrit	**Différencier**	**Individualiser**
	Pour une même production d'écrit, certains élèves produisent en autonomie, d'autres ont une structure à compléter, d'autres disposent d'une banque de mots…	L'enseignant note sur chaque production d'écrit une consigne de correction ou d'amélioration personnalisée.
	Personnaliser	
	Les élèves ont un cahier d'écrivain qu'ils utilisent librement pour écrire des mots, des phrases, des textes, des poésies, des récits, du théâtre. Des temps de classe sont destinés à l'écriture, à la lecture. Des outils de relecture (la mise en page d'un dialogue, les « ingrédients » d'un conte de fées, d'un haïku…) sont élaborés collectivement pour la relecture et l'amélioration des productions. L'auto-évaluation, la co-évaluation sont privilégiées.	

<table>
<tr><td rowspan="3">Lecture autonome</td><td>Différencier</td><td>Individualiser</td></tr>
<tr><td>Un même corpus d'ouvrages est à lire chaque trimestre par l'ensemble des élèves. Des modalités pédagogiques sont mises en place pour permettre à chaque élève d'entrer dans la lecture :
Présentation du texte, oralisation d'extraits, par l'enseignant, par les élèves, mise à disposition de versions audio…</td><td>L'enseignant attribue à chaque élève, en fonction de son niveau de lecture, les ouvrages à lire ainsi que leur nombre.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Personnaliser</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Un contrat de lecture est proposé aux élèves chaque trimestre : ils choisissent eux-mêmes, en fonction de leurs difficultés et de leur motivation s'ils vont lire deux, quatre ou six ouvrages parmi une sélection d'une quinzaine de romans, albums, bandes dessinées, recueil de poésies, documentaires…</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td rowspan="3">Calcul mental</td><td>Différencier</td><td>Individualiser</td></tr>
<tr><td>Des stratégies pédagogiques variées sont mises en œuvre quotidiennement dans la classe pour la découverte et l'entrainement : expérimentation, explicitation des démarches, travail par binômes, en autonomie avec un carnet d'entraînement, en collectif sur l'ardoise, par groupes, sous forme de défi…</td><td>Les quatre élèves de la classe aux compétences mathématiques les plus fragiles bénéficient d'un parcours spécifique : accompagnement par l'enseignant en groupe de besoin, exercices adaptés… la prise en charge par le maître E a également été sollicitée.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Personnaliser</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Les modalités de travail sont différenciées et individualisées comme décrit ci-dessus.
De plus, l'enseignant s'attache à développer l'autonomie des élèves avec de nombreux retours réflexifs (métacognition), la mise en place de ceintures qui permettent aux élèves d'avancer à leur rythme. Leurs compétences sont évaluées progressivement, à leur demande…</td></tr>
</table>

NB : Les trois concepts
ne s'opposent pas ; ils sont à envisager dans la complémentarité.
Savoir les identifier peut permettre à l'enseignant d'être davantage conscient des stratégies pédagogiques qu'il utilise au quotidien pour choisir les plus pertinentes, les faire évoluer afin qu'elles deviennent plus efficientes.

Outils / Ressources :

Individualisation - livret repères - INRP – CENTRE ALAIN-SAVARY - MAI 09 http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/livrets-individualisation

Des pistes pour personnaliser en classe

QUAND UN ELEVE EST EN DÉCALAGE DANS SES APPRENTISSAGES

Eloïse est en CE1 ; elle lit des syllabes et des mots simples mais ne reconnaît aucun son complexe ; En mathématiques la comptine numérique au-delà de 15 n'est pas stable ; elle lit les nombres jusqu'à 10 et dénombre de très petites collections. Elle dit : « La maîtresse me fait faire du travail de bébé. »

Théo entre au CP à la rentrée prochaine. Il n'a pas les pré-requis nécessaires à l'entrée dans l'apprentissage de la lecture ; ses capacités d'attention, de concentration sont en décalage par rapport à celles de ses pairs et il est très fatigable.

Quelle réponse les cycles peuvent-ils apporter à la difficulté scolaire ?

Éléments de réponse :

- élaborer un PPRE précisant les adaptations validées par les enseignants, la famille et l'élève ; veiller à ce que les actions soient en cohérence avec celles des partenaires extérieurs (orthophonistes, psychomotriciens…) ;
- aménager l'année scolaire dans l'école en prévoyant des temps d'apprentissage dans une autre classe (CP ; GS) ; en conséquence, harmoniser les emplois du temps des classes concernées, assurer la communication entre enseignants à l'aide d'un cahier pour faciliter un approfondissement, un réinvestissement dans la classe de référence ;
- organiser des groupes de besoins dans la classe, dans le cycle (ateliers, décloisonnements) ;
- proposer des tâches avec des degrés de difficulté, des attendus différents, un étayage plus ou moins fort pour la construction d'une même compétence ;
- permettre l'aide d'un pair ;
- aménager un coin de repli pour permettre à l'enfant de s'isoler et de se ressourcer quand il est fatigué, énervé ;
- mettre en place un groupe en APC sur une période pour anticiper un apprentissage (et non pour remédier) ;
- s'appuyer sur les outils numériques.

Outils / Ressources :

Le pôle de ressources de circonscription peut être sollicité pour accompagner l'analyse des besoins et envisager, avec l'équipe, d'autres aménagements.

Avant, en dictée, je faisais 15 fautes. Aujourd'hui, j'en ai fait 10. Mais j'ai toujours 0 comme note. Je fais des progrès mais ça ne se voit pas.

➢ Comment pratiquer une évaluation positive, bienveillante ?

C'est une évaluation qui révèle les progrès accomplis et le travail fait, à l'inverse de celle qui s'attache à relever les imperfections à partir d'un devoir idéal.
Une attitude bienveillante n'implique en aucun cas un appauvrissement des attentes de l'enseignant vis-à-vis des apprentissages. La bienveillance doit systématiquement se conjuguer avec l'exigence.

- **Maternelle** (extrait du programme 2015) :

Chaque enseignant s'attache à mettre en valeur, au-delà du résultat obtenu, le cheminement de l'enfant et les progrès qu'il fait par rapport à lui-même. Il permet à chacun d'identifier ses réussites, d'en garder des traces, de percevoir leur évolution. Il est attentif à ce que l'enfant peut faire seul, avec son soutien (ce que l'enfant réalise alors anticipe souvent sur ce qu'il fera seul dans un avenir proche) ou avec celui des autres enfants. Il tient compte des différences d'âge et de maturité au sein d'une même classe.

- **Élémentaire** (annexe de la loi de programmation de 2013, paragraphe consacré à l'évaluation et à la nécessité de faire évoluer les modalités d'évaluation et de notation des élèves) :

[…] *pour éviter une "notation-sanction" à faible valeur pédagogique et privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles. En tout état de cause, l'évaluation doit permettre de mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève.*

<u>Des outils à privilégier</u> :

- Mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève à l'aide de **brevets**, **cahiers de progrès/ de réussite**, à partir de **l'observation des productions des élèves ;**
- formuler des encouragements ;
- souligner les réussites ;
- indiquer précisément les améliorations attendues pour l'enfant en particulier (et non par rapport à une norme).

<u>Quelques principes</u> :

- Respect, bienveillance : privilégier les commentaires relatifs à l'acquisition des compétences de l'élève et non formuler des appréciations qui introduisent des jugements de valeur sur l'enfant ;
- Équité et sentiment de justice : rendre explicites pour l'élève les critères qui évaluent le degré de maîtrise des compétences ;
- Clarté et lisibilité du contrat éducatif : dissocier les résultats des évaluations et l'attitude de l'élève (qu'elle soit adaptée ou non) ;
- Inscription des apprentissages dans une dynamique de réussite de l'élève : évaluer exclusivement les apprentissages réalisés en classe pour *rendre compte* et *se rendre compte*. (Pas de contrôle « surprise », « punition ») ; développer les évaluations formatives et les outils d'auto positionnement ; favoriser les entraînements ; donner la possibilité de refaire ; prévoir des temps de révision ; restituer les devoirs dans des délais raisonnables pour permettre un feed-back rapide et utile à l'élève.

<u>Outils / Ressources</u> :

- *Évaluer pour (mieux) faire apprendre* ; Dossier de veille de l'IFÉ, n°94, sept 2014, disponible sur http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=94&lang=fr

- *Évaluer sans dévaluer*, Gérard de Vecchi, Hachette, 2011

- *Grande pauvreté et réussite scolaire, le choix de la solidarité pour la réussite de tous*, Rapport IGEN, Jean-Paul Delahaye, mai 2015

QUAND L'ÉCRIT POSE PROBLÈME…

Lucie est en CM1. Elle est très lente en lecture et ne comprend pas toujours ce qu'elle lit. Elle est à l'aise et pertinente à l'oral, mais se bloque dès qu'elle est seule devant une tâche écrite. Elle écrit mal, ses productions sont difficilement lisibles.

✓ **Comment adapter le travail ?**

Tout enfant non autonome dans les activités de lecture-écriture n'est pas nécessairement «dys», le diagnostic n'est pas une condition nécessaire à la mise en place d'adaptations. Néanmoins, ces difficultés persistantes ont des conséquences sur la construction et la restitution de tous les apprentissages scolaires. Elles peuvent donc mener à un échec et un désinvestissement ainsi qu'à une mésestime de soi. De telles conséquences peuvent être atténuées en permettant à l'enfant de continuer à construire ses compétences.

En lecture, il n'est pas toujours nécessaire de donner des textes de niveau inférieur : l'élève est souvent en capacité d'accéder à la compréhension. Il peut alors travailler sur les mêmes contenus que les autres élèves de la classe avec des outils et des supports différenciés.

Outils

- règle de lecture (qui peut être fabriquée ou achetée)
- sous-main individualisé avec des mots outils, sons à ne pas confondre, reconnaissables avec des pictogrammes

Supports

- écrits aérés et rédigés avec une police adaptée
- en cas de consignes multiples, une consigne par ligne
- les paragraphes bien identifiés avec des mots clés surlignés
- quantité d'écrit allégée

Médiation

- possibilité de demander à un « tuteur-élève » de lire ou relire une partie du texte

Principes

- Pour le passage à l'écrit, alléger les tâches de copie et de production ; veiller à la lisibilité des traces ;
- Copier une leçon, c'est déjà effectuer un travail de mémorisation ; quand cette tâche est trop coûteuse pour l'élève, penser à des tâches alternatives qui lui permettront de démarrer ce travail de mise en mémoire (surlignage, texte à trous, élaboration d'une carte mentale*…)
- autoriser des réponses en un mot au lieu d'une phrase
- proposer des QCM ou textes à trous pour diminuer la quantité d'écrit
- permettre une oralisation des réponses (avec un tuteur ou l'enseignant)

* **Cartes mentales heuristiques :** la carte mentale ou carte heuristique est une représentation schématique d'un concept et de ses déclinaisons qui constitue une alternative au texte classique. Elle fait référence au fonctionnement cérébral dans la

construction, la mémorisation et la récupération de connaissances. Elle peut être créée sur papier ou à partir de logiciels spécifiques.

NB : Les supports et outils spécifiques aux élèves dyslexiques peuvent être utiles à tout enfant en difficulté.

Outils / Ressources :

S. DEHAENE, Apprendre à lire, des sciences cognitives à la salle de classe. Odile Jacob, 2011

Police adaptée :

http://www.dafont.com/fr/open-dyslexic.font

Outils / Matériel

http://www.dysmoitout.org/pratique/pratique-materiel.html
http://www.mot-a-mot.com/regle-de-lecture-p2226.htm
http://www.hoptoys.fr/SOLU-KIT-LECTURE-p-2631-c-838_842.html

Cartes mentales heuristiques :

http://www.ac-orleanstours.
fr/fileadmin/user_upload/common/ash36/DOC/Formation/carte_heuristique__cole.pdf

QUAND L'ÉLÈVE « FAIT POUR FAIRE », SANS METTRE DE SENS SUR L'ACTIVITE

Léo sort de l'école et raconte à sa mère qu'aujourd'hui, il a « fait » de l'anglais. Elle lui demande : « Ah ! Et qu'est-ce que tu as fait en anglais ? ». Il répond : « J'ai travaillé. J'ai colorié et j'ai chanté ».

➢ Comment donner du sens aux apprentissages ?

Les élèves en difficulté ont encore plus que les autres, besoin de comprendre ce qu'ils font à l'école, quel est leur rôle d'élève. En annonçant clairement l'objectif de chaque séance, on les aide à focaliser leur attention sur ce qui va être enseigné et à en prendre conscience. « *Aujourd'hui, en anglais, vous allez apprendre* (pas *faire*, mais bien *apprendre* !) *à vous présenter, à nommer les animaux.* »

Pour atteindre cet objectif, il faudra peut-être colorier, ou chanter, ou lire, ou « faire » quelque chose… mais le but, c'est bien de construire un nouvel objet de savoir. C'est ce but qui doit être explicité en début de séance et réactivé tout au long de celle-ci.

En fin de séance, on fait le point : « Qu'avez-vous **appris** aujourd'hui en anglais ? ». Les réponses apportées lors de ce bilan servent d'auto-évaluation à l'enseignant qui sait alors si son objectif a été atteint.

Si on n'est pas assez explicite, on se retrouve avec 75 % d'élèves du primaire qui répondent à la question : « Quel est l'âge du capitaine ? » quand l'énoncé ne donne qu'un nombre de moutons et de chèvres… l'élève remplit ici sa part du contrat* qui dit implicitement qu'il y a forcément une réponse à donner parce ce que c'est ce que l'enseignant attend de lui.

* C'est le principe du **contrat didactique**. Guy Brousseau le définit comme *« l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant. »*

Outils / Ressources :

- « ***Enseigner explicitement », un dossier ressource de l'ifé*** ;
http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-plus-explicitement-un-dossier-ressource
Référentiel pour l'éducation prioritaire ; **axe 1 :** *Garantir l'acquisition du « Lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun*

QUAND UN ÉLÈVE « SE TROMPE », FAIT DES FAUTES, DES ERREURS…

Audrey a classé les nombres du plus petit au plus grand : 1-10-2-9-3-8-4-7-5-6
En l'observant faire la tâche, le maître s'aperçoit qu'elle classe d'abord le plus grand et le plus petit, puis le deuxième plus grand avec le deuxième plus petit, etc…

L'enseignante montre deux constellations d'un même nombre de jetons disposés différemment et demande : « Est-ce que c'est pareil ? - Non », répond Thomas spontanément. En effet, ce n'est pas pareil, mais la quantité est identique.

Mots d'enfants :
Il y a les traits verticaux, horizontaux et obliquaux
J'ai un ento-noir et toi un ento-bleu.

➢ L'erreur, un outil pour enseigner ?

Si dans la vie quotidienne, l'erreur peut être source de défi (ex : jeux vidéos, sport…), à l'école, elle est souvent source d'angoisse et de stress. Les élèves préfèrent d'ailleurs souvent ne pas répondre à une question plutôt que de risquer de se tromper.
L'enseignant a souvent pour premier réflexe de matérialiser l'erreur en la soulignant ou en la rayant. Elle « pose problème » en effet car, d'une certaine façon, elle met en cause le travail effectué en classe en indiquant qu'il n'a pas été compris.

Pour faire de l'erreur un véritable outil pour enseigner, on s'efforcera tout d'abord de l'analyser :

Le diagnostic : quel type d'erreur ?	Quelles médiations et remédiations ?
Relève-t-elle de la compréhension des consignes ?	- Harmonisation en équipe : utilisation des mêmes codes (vocabulaire, type de formulation, couleurs, tout au long du cycle) - Travail régulier avec les élèves sur la compréhension : **repérage des mots clés, des phrases** qui donnent les informations / qui formulent des mises en garde / qui donnent la consigne… - Reformulation systématique par un élève
Résulte-t-elle d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes du professeur ?	- Analyse du contrat et de la coutume didactique en vigueur : *Comment faisiez-vous l'année dernière ?* ; travail critique sur les attentes : *Qu'est-ce que « faire un résumé » « justifier une réponse »* ; se méfier de ce qui semble facile … ce qui est évident pour l'enseignant, ne l'est pas forcément pour les élèves.

Témoigne-telle des représentations initiales, des préjugés des élèves ?	- Analyse des représentations et des obstacles sous-jacents à la notion étudiée - Travail d'écoute, de prise de conscience - Débat, expérimentation, manipulations…
Est-elle liée aux opérations intellectuelles impliquées, aux démarches adoptées ?	- Analyse et validation de démarches « spontanées », à distance des stratégies canoniques attendues, qui permettent de parvenir au résultat. - Travail sur les différentes stratégies proposées pour favoriser les évolutions individuelles*. *cf Vygotski => privilégier les solutions offertes par la classe qui sont situées un peu au-dessus des performances de l'élève. La solution du professeur est trop belle car trop distante des possibilités des élèves.
Est-elle due à une surcharge cognitive au cours de l'activité ?	- Analyse de la charge mentale de l'activité ; décomposition en sous-tâches d'ampleur cognitive appréhendable
Révèle-t-elle une difficulté à transférer une connaissance d'un domaine à un autre ?	- Apprentissage du transfert de savoirs, de connaissances, de compétences afin que les élèves établissent des liens entre les disciplines : si l'on sait calculer des pourcentages en mathématiques, on sait aussi le faire en sciences, si l'on a appris à convertir en mètres, en kilomètres, on peut le réinvestir en géographie ou en course d'orientation.
Outils / Ressources : **Jean-Pierre Astolfi ;** *L'erreur, un outil pour enseigner* - ESF	

QUAND UN ÉLÈVE EST DANS LA LUNE, BAVARDE, N'EST PAS ATTENTIF
Julien est dans la lune, il n'écoute pas les consignes et ne se concentre pas en classe. Il faut lui répéter sans cesse de se mettre au travail. Il préfère jouer avec son matériel et n'est pas attentif à ce qu'il fait. Il aurait pourtant de bonnes réussites s'il se mettait au travail.
➢ **Comment favoriser l'attention et la concentration ?**
<u>Références et généralisation</u> L'attention n'est pas *une sorte de force de l'esprit un peu magique* ou seulement dépendante de la motivation. Elle est un *mécanisme biologique concret, compréhensible et même maîtrisable*. (Jean-Philippe Lachaux, chercheur en neurosciences cognitives). *L'attention est la prise de possession par l'esprit d'un objet ou d'une suite de pensées parmi plusieurs possibles.* […]*Elle implique le retrait de certains objets afin de traiter plus efficacement les autres* (W.

James, psychologue américain).

Comme la mémoire, l'attention est un mécanisme cérébral complexe qui peut s'entraîner et s'améliorer, particulièrement chez les enfants jeunes. Un enfant en permanence dans la lune, happé par le moindre bruit ou mouvement sans lien avec ce que dit l'enseignant n'est pas seulement un enfant rêveur qui ne veut pas apprendre. Les capacités attentionnelles ne sont pas les mêmes pour tous et dépendent d'une multitude de facteurs. Dire à un enfant « fais attention » ou « concentre-toi » ne suffit pas, il faut lui expliquer comment le faire.

Principes :

Permettre à l'élève de diriger son attention sur la tâche :

- Se rapprocher de lui quand on passe la consigne, le regarder ;
- À chaque nouvelle tâche, s'assurer que la précédente est bien terminée et « faire table rase » (vider sa table de ce qui n'est pas nécessaire, s'assurer qu'il ne reste pas de question ou de préoccupation en suspens) ;
- Expliciter à l'élève pourquoi et à quoi il doit faire attention *: « Écoute bien ce que je vais demander de faire, il faudra que tu redises la consigne aux autres.».*

Lui permettre de soutenir l'attention un temps donné :

- Donner des repères temporels (qui peuvent varier en fonction des capacités de l'enfant et viser à être progressivement augmentés) : utiliser un sablier, un minuteur et expliquer qu'on attend de lui qu'il se concentre au maximum pendant ce temps, même s'il ne termine pas l'exercice. Valoriser les progrès en les symbolisant sur une échelle ;
- Permettre à l'enfant de bouger, de se lever, de manipuler un objet une fois que ce temps est écoulé ;

Lui permettre de résister aux distractibilités

- Utiliser un code discret établi à l'avance pour lui permettre de se recentrer (lui montrer un objet, le toucher, lever la main) lorsqu'il se disperse ;
- Proposer un temps ou un support pour écrire ou dessiner ce qui le préoccupe (en retour de récréation par exemple).

De manière générale, pour tous les élèves,

- **penser la scansion des journées :**

✓ veiller à l'alternance des activités de l'élève de façon équilibrée le matin et l'après-midi ;
✓ installer des régularités sans stéréotyper ;
✓ organiser la journée et la semaine en prenant en compte les temps de moindre vigilance ou de fatigabilité (cas du lundi matin et du vendredi après-midi par exemple) ;
✓ traiter le mercredi matin comme les autres matinées

- **Prioriser explicitement : la surcharge cognitive est un gage d'échec de l'apprentissage :** les

dernières recherches indiquent que l'on retient en moyenne 25 concepts-clé par semaine, soit environ 1 par heure de cours.

Outils / Ressources :

Cadre départemental des Côtes d'Armor pour l'organisation des emplois du temps

Cadre départemental des Côtes d'Armor pour l'organisation des temps d'apprentissage

Houart, Romainville, *Être ou ne pas être dans la lune, telle est l'attention...* Département Education et Technologie - Facultés Universitaires de Namur :

www.comportement.net/pedagogie/pdf/02.PDF

ACCES Editions 29 jeux d'écoute, 4 à 6 ans (adapté pour des enfants du CP au CE2)

Kathy Paterson, *3 minutes pour susciter l'intérêt des élèves ; plus de 100 activités pour favoriser l'apprentissage* - Chenelière éducation

Daigneault, Leblanc, *Des idées plein la tête, exercices axés sur le développement cognitif et moteur*- Chenelière éducation

QUAND UN ÉLÈVE SOLLICITE EN PERMANENCE, N'Y ARRIVE PAS TOUT SEUL…

Exemple de Laura, élève de GS, cité par Sylvie Cèbe :

«Il faut que la maîtresse elle vient à ma place, qu'elle s'assoie à côté de moi, elle se met dessus ma table et après je comprends.
Si elle vient pas, tant pis pour elle, je peux pas faire alors je fais n'importe quoi. »

- **Comment organiser le tutorat ?**

Mettre en place le tutorat dans la classe demande une organisation pensée et explicitée :
- Qui peut être tuteur ?
Un élève volontaire. À condition qu'il ait validé un brevet de la compétence travaillée (élève expert).
- Combien de temps ?
Sur un temps donné et avec un objectif précis pour viser l'autonomie du tutoré.
- Comment ?
Il s'agit d'une aide contractualisée : un élève exprime une demande d'aide, son tuteur est volontaire et engagé.
Les tuteurs sont formés, leur rôle est explicité ; un contrat signé par le tuteur précise les conditions de cette aide. Une charte du tutorat peut être rédigée pour la classe, précisant les règles à suivre à la fois pour les tuteurs et les tutorés.
- Quelles sont les précautions à prendre ?
Chacune des parties doit pouvoir rompre le contrat si des difficultés surgissent.
L'aide doit rester ponctuelle.

A noter, le double effet du tutorat qui bénéficie non seulement au tutoré mais également au tuteur

parce qu'il doit **articuler pensée et langage** : *Celui qui explique est amené à mobiliser ses connaissances et donc à les ancrer davantage.* (Cf J. Cailler, S. Connac)

Outils / Ressources :

Apprendre avec les pédagogies coopératives ; Sylvain Connac, ESF éd, 2013. (exemples de contrats, de chartes…)

➢ Comment organiser le travail de groupe dans la classe ?

Faire travailler les élèves par groupes, c'est prendre en compte deux dimensions : *Apprendre à coopérer et coopérer pour apprendre* ; en mettant en place le travail de groupe, l'enseignant vise pour ses élèves, la construction d'apprentissages scolaires mais également la formation de la personne et du citoyen.

Quelques principes :

- ✓ **Instaurer un cadrage spatio-temporel rigoureux ; commencer par des temps brefs (5 à 7 minutes), apprendre aux élèves à s'installer efficacement...**
- ✓ **déterminer la composition des groupes en fonction des objectifs recherchés :**
- **hétérogènes** pour favoriser les échanges, la variété des points de vue, la confrontation des représentations des élèves, (on préférera parfois la **semi-hétérogénéité** pour éviter les « prises de pouvoir » des élèves les plus performants) ;
- **homogènes** pour travailler de manière individualisée, en fonction des besoins des élèves ;
- **de proximité** pour une mise en commun rapide (ex : pour permettre à chaque élève de lire sa production d'écrit (en écouter 26, c'est long !), les regrouper par 4 avec une consigne simple : *Chacun lira son texte à tour de rôle, les auditeurs indiqueront une qualité et proposeront un point à améliorer*) ;
- **aléatoires**, pour apprendre aux élèves à coopérer avec l'ensemble de leurs pairs ;
- **affinitaires**, **mixtes/non mixtes,** lorsque les sujets abordés relèvent du personnel, de l'intime (ex : écriture « autobiographique », traitement d'un problème lié à la vie de la classe…)…
- ✓ **définir des types de tâches appropriés :** travailler par groupes, ce n'est pas *se partager la tâche*, c'est *faire ensemble :* pour favoriser l'engagement de tous, il est nécessaire de proposer des tâches **complexes**, suscitant le débat, la négociation pour définir collectivement les stratégies, choisir des réponses adaptées…
- ✓ **Organiser la restitution :** si la présentation du travail effectué à la classe est nécessaire (elle donne du sens à la tâche effectuée), sa durée ne doit pas excéder celle du travail de groupe au risque de perdre en intérêt ; l'enseignant veillera à cibler précisément les objectifs d'apprentissage et à mettre en place des modalités qui placeront les élèves en position d'acteur et non uniquement de spectateur (évaluation des productions en fonction de critères de réussite définis ensemble au préalable, par exemple)
- ✓ **Penser sa posture et son rôle d'enseignant :** lorsque les élèves travaillent en groupe, l'enseignant devient organisateur, médiateur, animateur, donnant éventuellement un coup de pouce, proposant un étayage… en évitant de répondre à toutes les questions, de « faire à la place de » : l'enjeu est bien que les élèves deviennent autonomes.
- ✓ **Mettre régulièrement en place des temps de réflexion sur le travail coopératif** au moyen de **questionnaires** (*Qu'est-ce qui est difficile quand on travaille en groupe ? Quels bénéfices est-ce que j'en retire ?*) de **boîtes à idées** (*propositions pour rendre le travail plus efficace*), **de grilles de positionnement, d'auto-évaluation ou de co-évaluation** (*ma contribution aux échanges, ma place, mon rôle dans le groupe, les prises de parole…*) : **il s'agit de donner aux élèves des outils lisibles pour construire les compétences (sociales, civiques, d'autonomie, d'initiative), nécessaires pour travailler en groupe de manière efficiente.**

QUAND UN ÉLÈVE EXPLOSE…

Boum ! Une nouvelle fois, d'un geste rageur, Eloi a fait tomber son cahier, sa trousse par terre. Il pousse des cris, renverse sa chaise puis, recroquevillé contre le mur, il trépigne en se cachant les yeux.

✓ **Comment gérer en équipe, au sein de l'école, un élève au comportement difficile ?**

Éléments de réponse :

- **Au niveau de l'école**

✓ ne pas rester isolé, réfléchir en équipe au règlement, aux sanctions, aux aménagements, solliciter le pôle de ressources de circonscription ;

✓ associer les parents de l'élève : ils doivent être informés des aménagements spécifiques et être en accord avec les propositions de l'équipe ;

✓ en cas de sollicitation par les autres familles, veiller au respect de la confidentialité ; communiquer pour rassurer oralement sur le fait que la situation est bien prise en considération pour l'ensemble des élèves de la classe ;

✓ formaliser l'emploi du temps de l'élève en instaurant un accueil dans d'autres classes ;

✓ avoir recours au/à la directeur/trice ou à une tierce personne : sortir l'élève du cadre de la classe et du groupe pour le faire entrer dans une relation duelle avec un adulte référent qui peut avoir une posture d'autorité, d'écoute, de médiation, d'apaisement ;

✓ définir un périmètre délimité en récréation : cela est sécurisant pour l'enfant et pour les autres élèves ;

✓ dédramatiser la situation en l'inscrivant dans un cadre professionnel : l'agression verbale, physique de l'élève ne s'adresse pas à l'enseignant en tant que personne.

- **au niveau de la classe**

✓ penser la place de l'élève avec un environnement sécurisant pour lui et ses pairs ;

✓ anticiper : repérer les activités déclencheuses de crise (regroupement, EPS…), prévoir des alternatives, proposer un lieu de repli dans un espace précis (dans la classe ou à l'extérieur, sous surveillance) et dans un temps défini avec possibilité de dessiner, de modeler, d'écouter une histoire, de la musique avec un casque…

✓ expliciter à la classe les aménagements dont bénéficie l'élève ;

✓ verbaliser, s'exprimer et laisser s'exprimer les élèves au sujet de ce qui s'est passé dans un moment apaisé, différé : en présence de l'élève, avec précaution (l'enseignant est garant du cadre : pas d'agression, de jugement), ou en son absence pour que la parole circule librement.

- **avec l'élève**

✓ utiliser une échelle de comportement, des pictogrammes (outils d'auto-évaluation) permettant à l'élève de graduer sa tension, ses émotions et de solliciter l'aide de l'adulte ;

✓ après un moment de crise, mettre en place, en différé, un temps de discussion pour aider à la

verbalisation des émotions (utiliser des outils imagés, roue des émotions…) ;

- ✓ élaborer un contrat avec des objectifs précis où seules les réussites sont comptabilisées avec un point régulier ;
- ✓ durant les temps d'apprentissage, mettre à disposition des objets à manipuler (malaxage, modelage, vissage, dévissage), du matériel « contenant » spécialisé (paravent, coussin…) ; permettre une posture de travail particulière : debout, à genoux... autoriser, de manière régulée, des déplacements dans la classe.

<u>Outils / Ressources</u> :

- espace aménagé dans la classe avec matériel apaisant (dessins, mandalas, pâte à modeler, casque audio...)
- pictogrammes ; contrats ; ateliers philo ;
- sites proposant des ressources pour travailler sur la citoyenneté *Canopé*, *Les petits citoyens ;*
- partenaires extérieurs (CMP...).