

Assises académiques de Prévention de l'Illettrisme

Lille 2 décembre 2010

Atelier 3 : Continuités et liaisons : un facteur de réussite

Intervention de **Olivier MARKWITZ**, professeur de lettres au collège Jules Verne Grande Synthe 59

Dispositif PPRE : exemples de mise en œuvre

Projet Personnalisé de Réussite Educative : de quoi s'agit-il ?

Projet... construit autour de l'élève.

Personnalisé... par un repérage « partagé » de compétences du socle commun qui posent problème (constat et diagnostic)

Réussite éducative... en acquérant le minimum, défini par le socle, nécessaire dans la vie future de l'élève.

Une coquille videqu'il s'agit de « remplir » par des actions concertées....actions « classiques » ou à inventer, hors cours et surtout en cours.

Rappel institutionnel

« Le PPRE concerne prioritairement les apprentissages scolaires ; il a une dominante disciplinaire mais aussi des composantes méthodologiques et comportementales.[...]. Dans sa composante disciplinaire, le PPRE peut induire une approche centrée sur les compétences stratégiques sans lesquelles aucun apprentissage ne peut se construire [...]. »

« Référé au socle commun, il vise plutôt l'acquisition des compétences c'est à dire les connaissances, capacités et attitudes plutôt que les acquisitions liées strictement aux programmes. »

« Il apparaît ainsi que l'objectif de l'aide est bien davantage de faire acquérir des stratégies d'apprentissage plutôt que des notions purement disciplinaires. »

A qui s'adresse-t-il ?

Élèves rencontrant des difficultés dont la nature laisse présager qu'elles sont susceptibles de compromettre, à court ou moyen terme, leurs apprentissages. Il ne s'adresse pas aux élèves rencontrant des difficultés graves et durables (prise en charge spécifique : SEGPA). Les difficultés prises en compte sont prioritairement d'ordre scolaire.

Des pistes de réflexion

Piste de réflexion n°1

La démarche des PPRE s'invente aussi, au cours même de son application sur le terrain. Les structures et les outils évoluent avec les expériences concrètes mises en place.

Si la contractualisation impose une rigueur dans les objectifs et les actions mises en place, une certaine souplesse doit permettre d'éviter de s'accrocher à des « fausses » bonnes idées ou d'enfermer l'élève dans une pratique qui ne convient pas. Elle doit également permettre d'éviter aux enseignants de s'enfermer dans une tâche lourde ou même irréalisable.

Piste de réflexion n°2

Le pilotage est celui du professeur principal dont une des missions devient la mise en place des PPRE. (Par exemple , en 6ème, pour le professeur principal de 6ème, : réception des dossiers et des paliers de validation du primaire ; travail diagnostique à mener ; mise en place des premiers P.P.R.E). Leur coordination doit être la garante d'une vue et d'une prise en charge globale de la difficulté de l'élève. *Ce pilotage par le professeur principal doit permettre l'investissement de toute l'équipe éducative dans le P.P.R.E et éviter la délégation des P.P.R.E. à des « spécialistes » ou à des « exécutants » qui n'auraient*

pas une vue globale de l'élève. Ce pilotage doit également permettre de placer les actions du P.P.R.E au centre des cours.

Piste de réflexion n°3

L'atelier disciplinaire de remédiation peut difficilement être le lieu privilégié du PPRE. On ne « met » pas un élève en PPRE mais un élève « a » un PPRE. Le PPRE est une prise en charge « particulière » et collective d'un élève dans les situations d'apprentissage mises en place dans les cours. Conséquence : on ne parlera pas « d'heures PPRE », de créneaux PPRE. Le P.P.R.E peut utiliser l'atelier disciplinaire qui devient un outil du PPRE. si cet atelier travaille une compétence stratégique sans laquelle aucun apprentissage ne peut se construire. *Cette distinction met en garde contre la dérive d'une assimilation du PPRE au soutien disciplinaire « classique » et contre une dissociation du travail de classe. La compétence ciblée et travaillée doit ainsi être transférable d'une discipline à une autre.*

Piste de réflexion n°4

Les cours sont le lieu privilégié des actions du PPRE. Les applications du PPRE ont lieu essentiellement dans le cadre des cours (ce qui n'exclut pas des actions hors-classe qui seront des « outils » du PPRE). Les actions choisies sont ainsi prises en charge par plusieurs/chaque membre(s) de l'équipe pédagogique. Les actions sont ainsi suivies et régulières. En ce sens, les variations pédagogiques (un regard/recul sur nos pratiques) peuvent répondre à certains objectifs de PPRE.

Ce principe essentiel évite certains écueils « classiques » de la prise en charge de la difficulté et de l'aide aux élèves : surcharge de l'emploi du temps, dissociation de l'aide et des situations d'apprentissage offertes en classe, installation de « la compétence transférable » au centre des enseignements et du PPRE

Piste de réflexion n°5

L'aide fournie par le P.P.R.E doit être basée sur la valorisation de l'élève et la mise en relief de ses compétences. Cette valorisation passe par une implication de l'élève (entretien d'explicitation ; mise en place des objectifs ; auto-évaluation)

En ce sens, il faudrait sans doute dissocier l'évaluation de la progression (en rapport avec l'objectif initial du PPRE) et l'évaluation notée qui sanctionnera la compréhension du cours.

La stigmatisation et la « discrimination » des élèves en difficulté, autres écueils de l'aide individualisée, doivent être une préoccupation des acteurs du PPRE. Renvoyer une fois de plus l'élève à un échec, l'exclure des situations d'apprentissage de la classe ou l'exclure du groupe classe sont des freins à la motivation et donc à la croyance en sa possible progression. Plus que jamais, ces élèves ont besoin de situations complexes d'enseignement où ils pourront s'appuyer sur leurs compétences réelles.

Piste de réflexion n°6

L'humilité doit diriger le PPRE. Humilité des objectifs qui doivent être ciblés, simples et évaluables. Ils sont la réponse à une question initiale : quels sont les obstacles à l'« accès » aux cours, aux apprentissages ?

Il est souvent préférable de ne suivre qu'un objectif à la fois par P.P.R.E. L'humilité doit également se retrouver dans la durée de l'action. Un PPRE qui s'éternise doit sûrement être « réinterrogé » : choix et nombre des objectifs ? Actions mises en place ? Investissement des uns et des autres dans la durée ?

Si le constat de départ débouche sur un diagnostic trop vague, les objectifs poursuivis le seront également. On aura alors tendance à « surcharger » les attentes au risque de perdre l'investissement de tous les acteurs et la multiplication d'objectifs ne pourra que diluer les actions. La clarté de l'objectif visé mobilisera plus facilement les acteurs du PPRE.

Piste de réflexion n°7

La gestion des P.P.R.E nécessite une prise en charge effective des « acteurs » (regard ; contrôle ; actions) et un enseignant de collègue à plusieurs classes et beaucoup d'élèves. D'où certaines réflexions ...

Il sera compliqué pour le professeur principal de mettre en place et de suivre beaucoup de P.P.R.E à la fois au sein de sa classe. Il pourrait être compliqué pour les enseignants de gérer un grand nombre de P.P.R.E dans une même classe. Les priorités pourraient alors être imposées par le socle et une hiérarchisation faite par l'équipe pédagogique). Selon les actions mises en place, il peut sembler compliqué de demander à chaque enseignant le même investissement. Mais le regard croisé de tous reste essentiel. Il est essentiel d'éviter la multiplication des réunions.

La multiplication de PPRE risque de déboucher sur une modélisation stéréotypée avec des actions superficielles et non adaptées à la difficulté de l'élève. De la même manière, cette multiplication peut amener un suivi irrégulier des acteurs et une perte de vue des objectifs.

Piste de réflexion n°8

Les parents ont bien sûr un rôle à jouer. Mais celui-ci peut être plus ou moins important. Si l'implication des parents est nécessaire, il peut aller de la simple information à la participation active sur une ou plusieurs actions installées. Le parent devient alors « un acteur » du P.P.R.E par son regard, ses actions, son contrôle et sa coopération avec l'équipe éducative.

Sans ce contrat qui met chaque partenaire sur un pied d'égalité, il serait rapide de reporter la responsabilité de l'échec sur les parents ou à l'inverse sur le collègue. « Surinvestir » les parents, tout comme les « oublier » serait un obstacle à la réussite du P.P.R.E. Les leviers de réussite existent aussi hors de l'école mais ils ne peuvent soutenir en majorité le P.P.R.E. qui reste un projet d'amélioration des compétences scolaires de l'élève en rapport avec le socle commun de compétences.

Etapes du PPRE

Le constat

Un professeur attire l'attention du professeur principal sur un élève et sur une difficulté. Point de départ : l'attention d'un enseignant est éveillée. Ce constat devra être traduit en un objectif PPRE lors de la phase 2.

Le diagnostic

Chacun participe à l'affinement du constat pendant une semaine (en observant et en discutant avec l'élève, en recueillant des traces du dysfonctionnement). Rédaction précise et fondée si possible sur des situations relevées, des traces écrites. Evaluations diagnostiques devant permettre de faire émerger les « blocages ».

Entretien d'explicitation avec l'élève fait par le Professeur Principal .
(Possible) rencontre de la famille.

L'entretien est effectué par l'équipe qui propose ses hypothèses au Professeur Principal (en direct ou par courriel)

Le Professeur Principal peut interpellé d'autres membres de la communauté éducative et assure un lien avec les autres structures qui existent au sein de l'éducation Nationale pour venir en aide à l'élève en difficulté.

Si dans l'idéal (légal), les parents assistent à la contractualisation du PPRE, leur absence ou leur indisponibilité ne doit pas remettre en cause le bien fondé de celui-ci, ni son démarrage dans les plus brefs délais pour le bien de l'enfant. Le diagnostic est traduit en un objectif PPRE.

Prendre en charge la difficulté dans nos cours – Pratiques

Les PPRE trouveront donc, dans le cours, un champ d'investigation pertinent. Ils mettent en relief les pratiques enseignantes et leur réelle nécessité de prendre en charge la difficulté scolaire et de refuser les systématismes didactiques.

A propos de l'illettrisme, les représentations du monde enseignant varient. De quoi parle-t-on ? Déchiffrer ? Comprendre ? Comprendre une consigne ? Comprendre tout le texte ? Ecrire comme « Hugo » ? Ecrire sans faute ? Ecrire, au moins, pour évoluer comme un adulte à part entière dans notre société ?

« Lire, c'est raisonner. » Nos situations d'apprentissage doivent permettre à nos élèves de raisonner. La compréhension de l'écrit se fonde sur la capacité de comprendre et d'interpréter des textes

de types très divers, de construire du sens à partir des documents écrits, en les reliant aux contextes dans lesquels ils sont proposés.

En ce sens, le socle commun de compétences devient un repère essentiel pour l'enseignant. Et les PPRE sont la traduction de la remédiation aux dysfonctionnements dans l'acquisition de ce socle commun de compétences.

Les PPRE trouveront donc dans cette compétence de la maîtrise de la langue un champ d'investigation privilégié.

Voici trois pistes de réflexion pour créer des PPRE au cœur de nos séances

- **Reconnaître à nos élèves des compétences**

Les élèves n'arrivent pas au collège « vierges » de lectures et d'écrits. Les capacités, les postures et les compétences varient certes d'un élève à l'autre mais elles existent chez chacun, actives ou « en sommeil ». S'appuyer sur ces acquis, c'est dire à nos élèves leur légitimité dans nos situations de cours.

- Mobiliser les compétences en variant les entrées dans les textes et dans les activités.

Certains élèves ont sans aucun doute besoin d'être préparés à entrer dans les textes. Un travail en amont du texte permet de mobiliser leur intérêt en mobilisant leurs compétences : un dévoilement progressif pourra par exemple « éviter le flot des mots ». Quelques loupes sur des moments clés éclaireront le texte avant de l'aborder dans sa globalité. Enfin, laisser l'élève faire des choix d'activités dans la manipulation du texte lui permettra de mettre en œuvre et donc de prendre conscience de ses compétences.

- Adapter et varier les supports et les modes de lecture.

Il semble illusoire de croire que le travail sur un seul type de support avec un traitement qui serait toujours le même convient à tous les élèves tant ils sont différents les uns des autres. Ils n'apprennent pas de la même manière, ils ne comprennent pas de la même manière, ils n'entrent pas tous de la même manière dans les apprentissages.

Leur profil cognitif varie et cela implique de jouer sur la typologie des écrits, sur la variété des documents. Le C.D.I devient alors un lieu privilégié pour faire des choix. Du texte au livre mais aussi du livre, du « bain » de livres, au texte.

Cela implique également de ne pas négliger la culture de l'élève et de l'associer, de la fonder dans la culture de l'école. Ou de faire entrer la culture de l'école dans leur culture personnelle. Faire écrire pour lire. Lire pour écrire.

Jouer sur l'imbrication des compétences qui se soutiennent les unes les autres, donc conserver des tâches complexes, c'est offrir à ses élèves la possibilité d'entrer dans les situations d'apprentissage.

- S'appuyer sur les compétences d'une lecture.

Quand le texte devient le support de l'exercice scolaire, l'élève peut avoir l'impression d'un « monument » inaccessible réservé aux initiés et dont le sens est caché sur la feuille du professeur, posée là sur le bureau. Ne refusons-nous pas parfois une tentative de l'élève, une piste offerte pas l'élève, prisonnier de la réponse tant souhaitée ?

Ainsi pouvons-nous favoriser le « ce que j'ai compris... » par rapport au questionnaire dirigiste qui accompagne souvent, pour ne pas dire qui côtoie systématiquement, le texte. Réfléchir à la pertinence des questionnaires, du questionnement, des modalités de traitement du texte doit permettre à l'élève de faire des choix et donc de mobiliser ses compétences et ses capacités. De la même manière, faire écrire par l'élève sa propre synthèse de l'activité qui vient de s'achever doit pouvoir remplacer parfois « la leçon » dont la rédaction professorale peut être parfois hermétique à certains.

- **Faire de l'hétérogénéité un atout**

Vivre en classe, vivre une séance d'apprentissage peut ne pas être l'opposition « frontale » de celui qui sait et transmet et de ceux qui reçoivent et assimilent. Autant que les autres, plus que les autres, les élèves en difficulté ont besoin de construire leur savoir.

- La coopération entre élèves, binômes et autres groupes, doit permettre l'interrogation

entre élèves, la recherche mutuelle, la coopération plus que la compétition. Voir faire l'autre, écouter l'autre qui est si proche, qui est un pair, est formateur.

- « Il a besoin de temps pour comprendre... » On a souvent entendu cela. Du temps certes mais du temps pour la reformulation, la reprise, la coopération. Les rythmes des cours sont parfois « destructeurs » pour l'élève en difficulté. Donner un rôle à... c'est donner le temps de faire.
- L'évaluation peut être un problème. Peut-on évaluer différemment les élèves d'une même classe ? L'argument de l'égalité est vite sorti semblant régler le sort à cette question. Mais les pistes existent pour différencier et aider dans le cadre d'un P.P.R.E. Voici quelques pistes de réflexion : jouer sur le volume des évaluations ; permettre l'anticipation d'une évaluation (séance bilan ; évaluation « zéro » avec analyse personnelle des erreurs) ; accompagner l'élève pendant l'évaluation ; se méfier des consignes nouvelles que l'élève n'aurait pas rencontrées dans les séances de préparation de l'évaluation ; permettre la reprise et l'amélioration avant de noter ; valoriser les réussites.

- **Créer des moments « individualisés »**

Dans nos cours aussi, le « tête à tête » pédagogique est un « accélérateur » de progression pour les élèves en difficulté. Une individualisation dans la prise en charge peut être un moteur pour l'élève.

- Le tutorat, ou plutôt des moments de tutorat, peuvent être organisés dans nos séances d'enseignement. Il suffit parfois de quelques minutes de présence à côté de l'élève (pour lancer le travail par exemple ; pour accompagner les premières minutes d'une évaluation) pour amorcer l'entrée et la réussite, totale ou partielle, d'une activité. C'est aussi un moment privilégié pour le professeur qui lui permet de faire émerger les blocages. Cela peut devenir une action commune des enseignants dans le cadre d'un P.P.R.E.
- La salle pupitre en particulier, les nouvelles technologies en général, offrent aussi des occasions d'individualiser l'enseignement et d'accompagner l'élève. Par exemple, le suivi de l'écrit, les aides à la lecture (audio, hyperliens pour « voir », ce que l'on lit, éclairage lexical et culturel) ou encore l'aide à l'observation par la vidéo-projection.
- Enfin, il est possible de provoquer une implication de la famille dans nos cours en les associant à une démarche. Le cours s'invite à la maison pour créer des moments d'échange à la maison...autres que les devoirs et les leçons.