



Les dossiers pédagogiques de l'académie de Nantes

Réflexion sur l'accompagnement personnalisé au collège



Production d'un Groupe recherche
action formation - Graf



MINISTÈRE DE
L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE



Avril 2016

Édito

Faire le pari de l'éducabilité de tout élève, autrement dit reconnaître à chacun la capacité d'apprendre et de progresser, est l'ambition, l'exigence de l'école de la République.

Relever ce pari impose de parvenir à créer, au quotidien, les conditions de la réussite de chacun. Cela induit, pour le professeur, de varier le plus possible les modalités de son enseignement afin de respecter au mieux la diversité des formes d'intelligence de ses élèves. Il s'agit aussi de faire en sorte que chaque élève trouve les moyens de résoudre par lui-même ses difficultés et développe l'autonomie dont il a besoin pour exploiter durablement tout son potentiel.

L'accompagnement personnalisé est une modalité d'enseignement qui a pour objectif de contribuer à l'atteinte de cet objectif ambitieux en visant, tout particulièrement, à soutenir la capacité à apprendre des élèves.

Le présent document, fruit du travail de recherche conduit dans des établissements dans le cadre d'un Graf (Groupe recherche action-formation), a été rédigé dans le but de fournir des pistes concrètes pour s'approprier plus aisément cette modalité d'enseignement.

Identifier les besoins des élèves, travailler de façon différenciée une même compétence ou différencier par les compétences, tirer profit d'une co-animation pour suivre de façon plus précise certains élèves, autant de gestes professionnels qui contribuent à donner efficacité à un temps d'accompagnement personnalisé et qui permettent en retour aux élèves d'adopter une nouvelle posture dans leurs apprentissages.

Ce sont ces gestes professionnels que les membres du Graf ont cherché à expliciter tant dans leur propre pratique que dans leur manière d'en rendre compte pour aider ceux qui veulent s'en saisir.

Que toutes celles et ceux qui ont contribué à la rédaction de cette ressource pédagogique soient ici chaleureusement remerciés pour leur engagement.

William MAROIS

Sommaire

Préambule	5
Principes d'action	7
Fiche 1 - Clarification des concepts	9
Fiche 2 - Vers une évolution des pratiques pédagogiques	11
Les démarches diagnostiques préalables : identifier les besoins des élèves, leurs réussites, et connaître les sources de la difficulté scolaire	13
Fiche 3 - Identifier les besoins des élèves	15
Fiche 4 - Des sources de la difficulté scolaire	17
Fiche 5 - Une équipe éducative autour d'un même projet : la réussite des élèves	21
Stratégies pédagogiques : co-intervention et différenciation pédagogique	27
Fiche 6 - Un apport théorique sur la différenciation	29
Fiche 7 - Différencier par les compétences	33
Fiche 8 - Différencier le travail au sein d'une même compétence	35
Fiche 9 : La co-intervention dans l'AP	37
À partir de là, construire un parcours de consolidation et d'apprentissage	39
Fiche 10 - Investir, réinvestir, mobiliser ses connaissances dans des situations de tâches complexes	41
Fiche 11 - Construire un projet AP pour une classe, un niveau, un cycle	47
Annexes	53
Annexe 1	55
Annexe 2	57

Préambule : qu'est-ce que l'accompagnement personnalisé dans le nouveau collège ?

L'accompagnement personnalisé est une modalité d'enseignement intégrée aux enseignements obligatoires, qui doit s'appuyer sur les contenus des programmes disciplinaires déclinant les attendus du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. L'accompagnement personnalisé est un temps privilégié pour **diversifier** les pratiques pédagogiques et varier les méthodes d'apprentissage afin de **soutenir la capacité à apprendre de tous les élèves**.

L'accompagnement personnalisé est donc :

- Un temps privilégié pour **développer des compétences transversales** qui sont régulièrement sollicitées par les enseignants, dans toutes les disciplines, mais qui sont rarement considérées comme un objet d'apprentissage. Pourtant, elles sont indispensables car elles favorisent une meilleure intégration des savoirs en tant que ressources sociales, cognitives et affectives. L'accompagnement personnalisé est donc dédié à l'explicitation de ces compétences transversales et à leur construction et/ou leur consolidation.

Les compétences transversales traversent tous les domaines du socle et tout particulièrement le domaine 2 du socle commun. Elles sont de quatre natures :

- intellectuelle : apprendre à traiter des informations / exercer un esprit critique / résoudre des problèmes / conceptualiser / catégoriser / développer l'abstraction / décoder l'implicite / raisonner / analyser / mémoriser...
- méthodologique : se doter d'outils et adopter des pratiques pour un travail efficace / utiliser les technologies de communication/exploiter des documents de travail / comprendre des consignes / mémoriser...
- personnelle et psycho-sociale : s'entraîner / persévérer / s'engager dans ses apprentissages pour apprendre à se connaître, savoir déterminer ses points forts et les points qu'il faut encore développer pour progresser / construire son projet progressivement pour mieux s'orienter / apprendre à coopérer pour un travail efficace...
- communicationnelle : savoir communiquer de façon appropriée en utilisant tous les modes de communication et tous les langages (oral, écrit, langage mathématique, scientifique, langues vivantes, langages du corps, langage artistique...).

Il s'agit bien ici de permettre à tous les élèves de développer et de maîtriser des méthodes, des stratégies, des démarches et des outils de travail qui leur garantiront de poursuivre leurs apprentissages en autonomie tout au long de leur vie, dans un monde qui évolue continuellement et auquel il faut pouvoir s'adapter.

- Un temps privilégié où **l'enseignement est personnalisé** (ce qui ne veut pas dire individualisé) au sens où il prend en compte l'élève en tant qu'individu, en tant que sujet dans sa singularité : car c'est "l'indifférence aux différences [qui est] l'une des causes majeures de l'échec scolaire" ¹. Il convient donc de cultiver sa personnalité et développer son identité en prenant en considération son expérience, ses aptitudes, ses acquis, ses besoins et ses aspirations. Un élève est toujours riche de savoirs : son expérience et ses propres capacités doivent être mobilisées et exploitées

1. PERRENOUD (Philippe), "Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire", Presses universitaires du Québec, 2002, p. 157.



comme leviers d'apprentissage. L'accompagnement personnalisé doit être un temps privilégié permettant au professeur d'identifier et de mesurer cette richesse, assise d'apprentissages ultérieurs.

- Un temps privilégié pour **construire / développer l'autonomie de l'élève** : elle lui permet d'apprendre dans des contextes divers, de comprendre ce qu'on attend de lui, de s'auto-évaluer, d'identifier et de faire évoluer ses modes de pensée, ses méthodes de travail, ses stratégies. Le professeur devient le guide, l'accompagnateur indispensable de ce processus continu et progressif.
- Un temps privilégié pour un **enseignement différencié**.

La différenciation est la pratique pédagogique qui garantit la personnalisation de l'enseignement. Elle se distingue de l'individualisation qui n'est envisageable que ponctuellement car **c'est au sein du groupe classe**, avec ses pairs, que l'élève construit les compétences indispensables à sa réussite scolaire et personnelle, garanties à terme de son insertion sociale et professionnelle. "Différencier c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité... être en quête d'une médiation toujours plus efficace entre l'élève et le savoir... C'est pourquoi il ne faut pas parler de la pédagogie différenciée comme d'un nouveau système pédagogique mais bien plutôt comme une dynamique à insuffler à tout acte pédagogique(...)"². L'accompagnement personnalisé concerne chaque élève pris dans un groupe d'élèves, tous capables d'apprendre, selon des rythmes différents, avec des degrés différents d'acquisition des compétences, dans le cadre de démarches différentes, avec des outils de travail différents. Pour le professeur, il s'agit, tout en respectant les aptitudes de chaque élève, de "ne laisser personne au bord du chemin"³ et d'accompagner chacun dans son parcours de progrès. Ce n'est pas pour autant une "pédagogie du garçon de café" que l'on attend⁴. L'hétérogénéité des classes est une réalité. Les causes en sont multiples : on peut citer la démocratisation de notre système éducatif qui a permis à un plus grand nombre d'élèves d'accéder à des parcours scolaires plus longs, ou encore la suppression de certains paliers d'orientation avec la mise en place du collège unique. Mais c'est aussi une richesse encore trop rarement exploitée.

2. "Différencier la pédagogie", *Cahiers pédagogiques*, 1987.

3. Axe "Solidarité" du projet d'académie 2013-2017.

4. Dominique Glasman nomme ainsi "une classe où l'enseignant court d'un élève à un autre pour répéter une consigne, répondre à une question, apaiser un conflit, rappeler à l'ordre, ou, simplement, à l'attention, une collection d'individus", cité dans *Actualité de la pédagogie différenciée*, in *Cahiers pédagogiques*, n° 503, 2013.

Principes d'action



Fiche 1 - Clarification des concepts

Comparaison de diverses formes d'accompagnement personnalisé

	Accompagnement Personnalisé au collège avant réforme ⁵	Accompagnement personnalisé, réforme des collèges	Accompagnement personnalisé aux lycées
Les textes	Circulaire n° 2011-118 du 27-7-2011.	Décret n° 2015-544 du 19 mai 2015. Arrêté du 19 mai 2015. Circulaire n° 2015-106 du 30-06-2015.	Circulaire n° 2010-013 du 29-1-2010 pour le lycée général et technologique. Arrêté du 10-06-2009 pour le lycée professionnel.
Niveau(x) concerné(s)	6 ^e uniquement.	Tous les niveaux	Tous les niveaux
Organisation générale	2 h dans l'emploi du temps des élèves.	<ul style="list-style-type: none"> • 3 h pour les 6^{es}. • 1 à 2 h hebdomadaires dans les autres niveaux. Une organisation identique pour tous les élèves d'un même niveau. • Enseignement disciplinaire obligatoire, au même titre que les enseignements communs et les EPI. 	<ul style="list-style-type: none"> • 72 h/année soit 2 h hebdomadaires dans l'emploi du temps des élèves en lycée général et technologique. • 210 heures pour les trois années de préparation au baccalauréat professionnel en lycée professionnel.
Les objectifs	<p>par ordre de priorité :</p> <ul style="list-style-type: none"> • proposer une remise à niveau, • soutenir les élèves dans les apprentissages en classe de 6^e, • leur faire acquérir une autonomie et des méthodes de travail, • les aider à approfondir leurs connaissances. 	L'accompagnement personnalisé s'adresse à tous les élèves selon leurs besoins ; il est destiné à "soutenir leur capacité d'apprendre et de progresser, notamment dans leur travail personnel, à améliorer leurs compétences et à contribuer à la construction de leur autonomie intellectuelle".	Il s'adresse à tous les élèves et comprend "des activités coordonnées de soutien, d'approfondissement, d'aide méthodologique et d'aide à l'orientation".

Dans le cadre de la réforme de 2016, l'accompagnement personnalisé se fonde autant sur les besoins des élèves que sur leurs réussites. Il se traduit soit par une différenciation des démarches pédagogiques en s'adaptant aux besoins d'un élève ou d'un groupe d'élèves (des exercices différents, des consignes aménagées...), soit par une diversification dans l'organisation des enseignements pour améliorer les situations d'apprentissage (groupes, tutorat...). Il a pour objectif de **faire progresser les élèves** en développant les compétences du socle et notamment l'autonomie. Il peut également aider à l'orientation, comme toute modalité d'enseignement, en participant au "parcours avenir" de l'élève. L'accompagnement personnalisé, **intégré dans les enseignements disciplinaires obligatoires**, est destiné à **tous les élèves**. C'est un temps d'enseignement qui se déroule **au sein même de la classe**.

5. L'accompagnement personnalisé en 6^e était déjà une forme spécifique de l'accompagnement pédagogique avant la réforme de 2016. Il se présentait comme une modalité d'enseignement qui concernait tous les élèves, mais en priorité les élèves qui en avaient le plus besoin. Ainsi il avait pour objectif de répondre à des difficultés, souvent installées de longue date et qui demandent temps et rigueur pour être combattues efficacement.



Accompagnement personnalisé et Activités pédagogiques complémentaires (APC) à l'école élémentaire

Des objectifs communs

L'accompagnement personnalisé de collège, comme les APC à l'école, a pour objectif de contribuer à la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et à la réussite de tous les élèves. Il s'agit, dans les deux cas, de proposer aux élèves un accompagnement différencié, adapté à leurs besoins.

Des différences

Les APC peuvent concerner tous les écoliers. Elles sont proposées par les enseignants en fonction des besoins identifiés et nécessitent **l'accord des parents**, elles ne sont donc pas obligatoires. Elles s'effectuent **en dehors du temps de classe** et présentent trois volets : une aide au travail scolaire (expression orale, lecture, numération...), une aide au travail personnel (l'accent est porté sur des apprentissages méthodologiques : apprendre une leçon, organiser son travail, utiliser l'outil numérique...) et des activités prévues par le projet d'école (comité de lecture, atelier théâtre, atelier d'écriture, atelier scientifique...). Les APC diffèrent ainsi de l'accompagnement personnalisé qui concerne tous les élèves et s'effectue dans la classe.

Accompagnement Personnalisé et programme personnalisé de réussite éducative (PPRE)

Durant toute la scolarité obligatoire et à tout moment, lorsqu'un élève est susceptible de ne pas maîtriser les compétences du socle commun, le directeur ou le chef d'établissement peut proposer de mettre en place un PPRE.

Il s'agit d'un programme d'action qui implique l'équipe pédagogique, l'élève et sa famille. À l'école, ce programme est centré sur les fondamentaux (français et mathématiques). Il peut également concerner les langues vivantes au collège.

Ce programme s'inscrit dans un **temps limité** (quelques semaines) pour ne pas décourager l'élève en l'enfermant dans sa difficulté. Les objectifs fixés doivent être ciblés et réalisables. Il s'agit de placer l'élève dans une dynamique de réussite pour le remettre en confiance.

L'accompagnement de l'élève s'effectue **dans la classe** quelle que soit la modalité d'enseignement pratiquée par l'enseignant (enseignement disciplinaire, enseignement de complément, enseignement complémentaire : Accompagnement personnalisé (AP) et Enseignement pratique interdisciplinaire (EPI).

L'accompagnement personnalisé participe des "**environnements d'apprentissage efficaces** [qui] stimulent l'activité mentale des apprenants, prennent en compte les connaissances antérieures, intègrent les éléments de savoirs fragmentés dans des structures de connaissances hiérarchisées, permettent l'acquisition équilibrée de concepts, d'habiletés et d'une compétence métacognitive, offrent des structures susceptibles d'aider les apprenants à bien structurer leurs connaissances et présentent les informations de manière à faciliter un traitement cognitif efficace compte tenu des limites intrinsèques du cerveau (par exemple, capacités limitées de la mémoire de travail). Les environnements d'apprentissage efficaces favorisent le transfert de connaissances entre différentes disciplines, mais ils font aussi un lien entre la situation d'apprentissage et la vie quotidienne. Ils ne cherchent pas à alléger la charge de travail des apprenants. Au contraire, ils visent à augmenter la motivation autant que faire se peut en s'efforçant de rendre intéressant le contenu des cours, en précisant les buts visés, en mettant en lumière l'utilité des compétences acquises dans la vie de tous les jours, en étant sensibles aux intérêts des apprenants, à leurs objectifs et à la perception qu'ils ont d'eux-mêmes"⁶.

6. *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*, édité par DUMONT (Hanna), ISTANCE (David), BENAVIDES (Francisco), éditions OCDE, 2010.



Fiche 2 - Vers une évolution des pratiques pédagogiques

Quel degré de guidage dans les travaux des élèves ?

Au sein de la classe, on peut chercher, pour aider les élèves en difficulté, à découper l'activité proposée en tâches plus simples. Cela peut prendre, par exemple, la forme de questionnements très dirigés qui guident le raisonnement de l'élève et l'amènent progressivement à résoudre pas à pas le problème posé. Si de telles pratiques peuvent être proposées dans des cas très précis et de façon ponctuelle, elles ne sont pas à généraliser pour plusieurs raisons :

- L'attention de l'élève est portée sur les tâches successives qu'il a à réaliser. Cela est de nature à lui faire perdre de vue la finalité de la tâche, celle-ci n'ayant plus ni enjeux, ni sens.
- La démarche imposée par le professeur n'est pas forcément celle que l'élève utiliserait de façon spontanée. En lui imposant un mode de pensée qui n'est pas le sien, on complique finalement la réalisation de la tâche.
- L'élève est placé dans une situation d'exécutant et non d'apprenant. Il réalise (ou pas) un exercice demandé sans engager sa propre réflexion.
- Si, face à une difficulté, le professeur apporte la solution en donnant des modalités d'exécution, l'élève ne fera qu'exécuter les solutions de son professeur ; confronté à une situation identique, il sera toujours dans la même difficulté. Il ne se sera rien approprié.

Quelques pistes :

- Proposer régulièrement des situations ouvertes qui laissent à l'élève l'autonomie réflexive nécessaire à la construction de son savoir.
- Mobiliser une même notion ou une même capacité dans différents contextes pour s'assurer que le savoir est maîtrisé parce que "savoir appliquer ses connaissances à des situations nouvelles avec souplesse et adaptabilité est une des plus grandes facultés de l'esprit humain"⁷.
- Confronter les différentes démarches mobilisées par les élèves pour enrichir le champ des possibles, afin que chacun puisse développer sa propre démarche.

Quelle place pour les automatismes ?

La différenciation des apprentissages amène souvent à proposer des exercices de remédiation répétitifs qui visent à faire acquérir les automatismes utiles. Si certains apprentissages nécessitent bien ce type d'entraînement, proposer ces procédures simples dans un contexte plus complexe s'impose pour permettre aux élèves d'apprendre.

Quelques pistes :

- Aider les élèves à identifier leurs besoins, le type d'entraînement n'est pas nécessairement le même pour tous les élèves.
- Éviter l'ennui et le désintérêt des élèves face à une tâche répétitive.
- Placer l'élève en situation d'apprenant, de recherche dans une autonomie réflexive.
- Motiver l'élève en le plaçant devant un défi.
- S'assurer de la maîtrise de la compétence en la mobilisant à nouveau, dans un autre contexte.
- Il est important d'expliquer à l'élève qu'il est devant un "défi" ; une attitude encourageante sera nécessaire pour l'accompagner dans l'exercice. Mais une fois celui-ci résolu, il en tirera fierté et gagnera en confiance. Le "défi" devient une source de motivation.

Quelles limites à l'autonomie des élèves ?

Si la pédagogie différenciée implique de laisser une certaine autonomie à l'élève lors de la réalisation des activités, elle doit également permettre un apprentissage cognitif. **On doit ainsi amener les élèves à structurer et conceptualiser le savoir.** Les élèves ont en général peu de recul sur les notions qu'ils viennent de voir : l'accompagnement par l'enseignant est indispensable à ce niveau pour construire le savoir.

7. Voir le renvoi 6 page 10.



Quelques pistes :

En fin de séance, un temps de bilan collectif est indispensable. Cela passe par **un questionnaire des élèves** :

1. Qu'est-ce que je viens / on vient d'apprendre ?
2. Qu'est-ce que je viens / on vient de comprendre ?
3. Qu'est-ce que j'ai / on a appris à faire ?
4. Quel problème a-t-on réussi à résoudre ?
5. Quelles sont les réponses possibles à la question posée ?
6. Quelles sont les idées importantes qu'on a retenues ?
7. Sous quelle forme veut-on présenter ces idées importantes ?

Comment éviter d'enfermer les élèves dans une catégorisation ?

La pédagogie différenciée, par définition, doit répondre à l'hétérogénéité des classes et prend donc en compte la singularité des élèves, leurs différences. Il ne s'agit ni **de creuser les écarts, ni de les supprimer**. Si les mêmes modalités de différenciation sont toujours proposées aux mêmes élèves, ceux-ci ne pourront pas progresser, développer leurs compétences.

Quelques pistes :

Pour éviter ce piège, il est nécessaire d'avoir toujours pour objectif de faire progresser les élèves. Quel que soit leur niveau de maîtrise de la compétence, il faut **les amener à se projeter vers le niveau supérieur**, ne pas les limiter dans leur progression. Tous doivent acquérir le niveau suffisant des compétences du socle ; beaucoup atteindront un niveau supérieur.



**Les démarches
diagnostiques
préalables : identifier
les besoins des
élèves, leurs réussites,
et connaître
les sources de la
difficulté scolaire**



Fiche 3 - Identifier les besoins des élèves

Faire progresser les élèves nécessite de bien connaître leurs besoins et donc de les déterminer en amont. Cette phase diagnostique peut s'effectuer de différentes manières sans qu'il soit nécessaire de placer l'élève dans une situation d'évaluation annoncée. Le stress engendré par la peur de l'échec pourrait alors perturber les résultats. Ci-dessous quelques exemples de stratégie pour poser un diagnostic

Une communication inter-degrés

Exemple du collège Louis-Pasteur – Saint-Mars-la-Jaille

Un document de liaison CM2-6^e assure un suivi des élèves au sein du cycle 3. Le travail amorcé à l'école élémentaire est ainsi poursuivi dès l'entrée en 6^e. Les critères de réussite sont partagés, les enseignants ont les mêmes attendus pour une même compétence. Ce document de liaison est présent en annexe 1.

Un constat réalisé au sein d'une équipe éducative

Exemple du collège Sophie-Germain – Nantes

Les objectifs de l'accompagnement personnalisé en 6^e ont été définis au sein de l'équipe éducative sur la base de plusieurs constats :

- À l'école élémentaire, il n'y a pas de devoirs maison écrits. Les élèves qui arrivent en 6^e n'ont pas l'habitude de travailler après l'école. Il s'avère nécessaire de leur inculquer ces habitudes de travail.
- Dans les autres classes (5^e, 4^e et 3^e), le travail personnel attendu n'est pas réalisé en dehors de la classe.
- Les élèves manquent d'autonomie dans la réalisation de leur travail personnel (y compris en classe) ainsi que dans leur méthode d'apprentissage.
- Les élèves qui en fin de 3^e poursuivent leur scolarité en seconde reviennent régulièrement au collège pour réclamer aide et soutien, ce qui témoigne d'un manque d'autonomie.

Ce sont ces constats qui ont amené l'équipe éducative à organiser l'accompagnement personnalisé en classe de 6^e. Pour répondre aux besoins identifiés, les objectifs de ce début d'année scolaire seront donc de responsabiliser et de développer l'autonomie des élèves dans leur travail personnel.

L'observation des élèves en co-intervention

Exemple au collège de l'Èvre – Montrevault

En SVT, l'année de 6^e débute par une sortie dans l'enceinte du collège qui vise, entre autres, à étudier les êtres vivants et à expliquer leur inégale répartition en fonction des conditions physiques du milieu (luminosité, hygrométrie, température). Les élèves sont amenés à observer les différents milieux et à effectuer des mesures en utilisant les outils adaptés.

Le professeur de SVT gère le groupe classe et la séance ; le professeur de mathématiques observe les élèves prendre les mesures et effectue une évaluation diagnostique sur leur façon d'appréhender les unités, l'ordre de grandeur des nombres (dizaines, centaines), les nombres entiers et décimaux.

Remarque : l'évaluation diagnostique pourra également porter sur la façon dont les élèves présenteront leurs résultats (texte, tableau, schéma...) ; le travail peut ensuite consister à les questionner sur leur mode de représentation et à engager une réflexion sur les différents types de communication utilisés et leur pertinence.



Des mises en situation concrètes pour repérer les difficultés des élèves

Exemple en mathématiques au collège Marcelle-Baron – Héric

Remarque : le groupe d'élèves est formé d'enfants qui n'ont pas validé la compétence 3 du précédent socle commun au palier 2. La séance proposée ne concerne donc que des élèves qui ont besoin d'être accompagnés dans leurs apprentissages.

En accompagnement personnalisé, plusieurs tâches complexes sont proposées aux élèves. Le professeur de mathématiques assure la séance en co-animation avec un collègue.

Une situation complexe

Au printemps, l'agriculteur sort son troupeau de l'étable pour que ses vaches broutent l'herbe qui pousse. Cependant, les tempêtes de l'hiver de plus en plus violentes avec le réchauffement climatique ont cassé la clôture du champ. Elle est constituée de trois tours de fil de fer.

Combien lui faudra-t-il de mètres de fil de fer pour son champ long de 170 m et large de 120 m ? Seulement, tu n'oublieras pas que le champ doit avoir une entrée pour laisser entrer et sortir les vaches. Elle est de 3,5 m.

Pour résoudre ce problème, les élèves doivent mobiliser différentes opérations vues précédemment mais dans un nouveau contexte. **L'utilisation d'une situation complexe, qui mobilise plusieurs compétences permet de repérer plusieurs types de difficultés :**

- des difficultés de lecture de la consigne (l'erreur la plus fréquente relève d'une mauvaise saisie des informations utiles pour résoudre le problème) ;
- des erreurs sur le type d'opération qu'il faut utiliser pour résoudre le problème (le sens des opérations est mal maîtrisé) ;
- des difficultés de compréhension de la situation, l'élève ne "visualise" pas le champ dans sa tête, l'exercice n'a pas de sens pour lui. La résolution de ce problème a nécessité une mise en situation concrète : on observe par la fenêtre de la classe la clôture qui délimite le collège avec la porte d'entrée, puis on fait le lien entre le collège et le champ de l'agriculteur. En partant du réel, les élèves ont réussi à se faire une représentation mentale de ce qui était demandé.

Au moins deux groupes de besoin apparaissent. La séance suivante, on pourra proposer aux élèves de travailler soit sur la lecture d'un énoncé, soit sur le sens des opérations.

On amènera par exemple les élèves à se questionner sur les causes de leur échec et on envisagera avec eux des pistes de progression.

Un type de questionnement sur "la lecture de consigne"

Je n'ai pas réussi l'exercice parce que :

- je n'ai pas lu toutes les consignes et j'ai fait l'exercice trop vite
- je n'étais pas concentré et j'ai fait des étourderies
- je n'ai pas eu le temps de finir
- il y a des mots que je n'avais pas compris dans l'exercice

...

J'ai réussi mais j'ai demandé de l'aide parce que :

- je voulais savoir si j'avais bien compris la consigne
- je voulais savoir si ma réponse était juste

...



Fiche 4 - Des sources de la difficulté scolaire

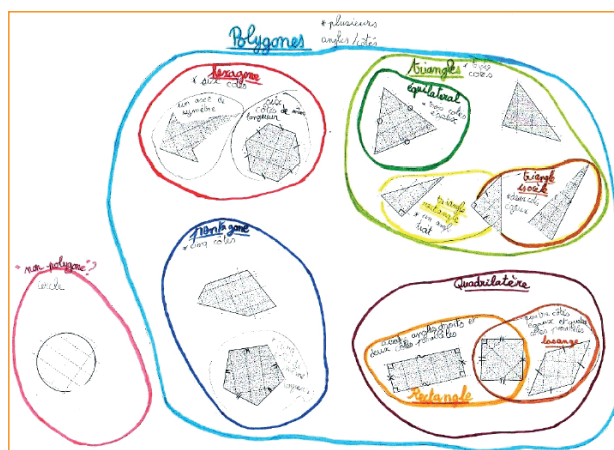
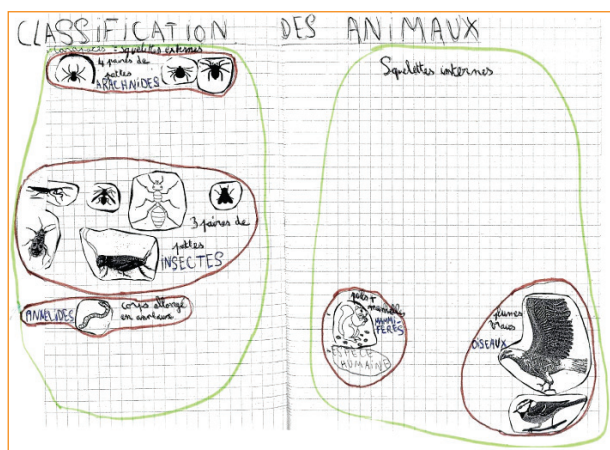
Un vocabulaire spécifique non maîtrisé

Le vocabulaire utilisé par un enseignant n'a pas toujours le même sens lorsqu'il est utilisé dans une discipline ou dans une autre, voire dans la même discipline (exemple, le mot "État" en histoire-géographie), ou encore dans le langage courant. Ces différences engendrent difficultés et confusions chez les élèves.

Exemples : comparaison de quelques termes utilisés fréquemment en SVT et mathématiques

- Le mot "**hypothèse**" : en SVT, l'hypothèse est une réponse possible à un problème et qui doit être soumise à une expérimentation pour être vérifiée ou réfutée. En mathématiques, l'hypothèse est ce dont on est sûr et dont on va se servir pour résoudre un problème.
- Pour trier et classer les êtres vivants, l'enseignant de SVT recherche des "**attributs**" communs. Les êtres vivants qui possèdent les mêmes attributs font partie du même groupe. Ainsi, tous les êtres vivants qui possèdent l'attribut "squelette interne" appartiennent au groupe des vertébrés. En mathématiques, les objets sont également triés et classés mais en fonction de leurs caractéristiques communes. Par exemple, tous les rectangles possèdent comme caractéristique commune d'avoir quatre angles droits. Ainsi, les deux disciplines utilisent un vocabulaire différent pour une même démarche : rechercher des points communs entre les éléments pour pouvoir les trier et les classer.

Productions élèves :



Les exemples pourraient se multiplier si on ajoutait à notre comparaison les autres disciplines et le langage courant où les mots peuvent avoir une autre signification. Il ne faudrait surtout pas chercher à uniformiser le langage dans le but de faciliter les apprentissages ; cela serait parfaitement utopique et empêcherait les élèves de s'adapter à des situations variées. Il est important en revanche, d'aider les élèves à prendre conscience de ces problèmes, de les analyser avec eux afin de les rendre capables de décoder par eux-mêmes les implicites.

Exemple de travail réalisé sur le vocabulaire en Mathématiques - Collège Marcelle-Baron à Héric

Exercice proposé aux élèves : calcul à effectuer rapidement

- quelle est la somme de 26,3 et de 34,9 ?

Autre exercice possible sur le même thème :

- J'ai 10 € en poche. J'achète 3 brioches à 1,50 €. Quelle somme d'argent ai-je en sortant de la boulangerie ?

NB : dans les deux cas, le terme de "somme" a été employé, mais dans des sens différents.



Les enseignants circulent dans la classe, observent la démarche utilisée par les élèves lors de leur travail. Une discussion entre élèves et professeur permet ensuite de déterminer la cause de la difficulté. Il apparaît que la difficulté vient d'une non maîtrise du sens des opérations. Les élèves ne donnent pas sens au texte et aux questions posées ; ils ne font pas le lien entre le vocabulaire / le signe mathématique et le type d'opération.

La séance suivante, les élèves concernés par ces difficultés et guidés par leur professeur élaborent un tableau qui devrait leur permettre de ne plus se tromper. Il est important que ce tableau soit construit par les élèves eux-mêmes afin qu'ils se l'approprient.

1. Place dans le tableau les informations indiquées en dessous. Il te faut regrouper toutes les informations de la même technique opératoire.

- un mot peut revenir plusieurs fois dans la même colonne, (pour les élèves en difficulté, donner l'exemple de l'addition pour qu'ils retrouvent les trois autres techniques opératoires)
- $26,3 + 34,9$; soustraction ; produit ; différence ; $20 \text{ €} - 7,6 \text{ €}$; (x) ; somme ; (:) ; division ; moins ; et ; multiplication ; (-) ; $3 \times 2,8$; addition ; fois ; $15:5$.

2. Dans la dernière colonne, indique les mots que tu connais et qui se rapportent à l'opération à mobiliser (attendus : les verbes additionner, soustraire, multiplier et diviser).

Exemple d'opération	Opération	Symbole	Vocabulaire	Autre mot que tu connais

NB : une différenciation doit être envisagée pour les élèves qui maîtrisent déjà ce vocabulaire.

Des concepts insuffisamment installés

On peut se référer aux travaux de Hollingworth et Ibarra (2009, publiés en France en 2013) qui proposent un processus simple en 6 étapes sur l'enseignement des concepts⁸.

1. **Repérer** le concept dans l'objectif d'apprentissage. L'enseignant doit se centrer sur le concept.
2. **Donner la définition exacte du concept aux élèves** (définition à laquelle ils vont se référer). Précision et justesse de la définition qui doit préciser tous les attributs (voir ouvrages cités en référence).
3. **Donner des exemples et des contre-exemples** pour clarifier les attributs essentiels du concept ; il faut proposer des exemples qui ont tous les attributs, et des exemples auxquels il manque des attributs du concept.
4. Enseigner le concept **en l'expliquant, en l'illustrant et en le démontrant**. Raconter, par exemple.
5. **Faire interagir les élèves**. Poser des questions ; discuter autour du concept.
6. **Vérifier la compréhension du concept** (reformuler- appliquer-justifier pour vérifier la bonne compréhension du concept ; donner des exemples.)

On peut également utiliser des organisateurs graphiques, des cartes de mots, **des cartes conceptuelles** qui mettent en évidence des relations hiérarchiques, relient les concepts entre eux. Ces démarches sont par exemple utilisées en Histoire et en Géographie.

Des représentations initiales parfois erronées

Un élève n'arrive pas vierge de tout savoir. Le savoir apporté par l'école va se construire en relation avec ce qui a déjà été construit durant la scolarité de cet élève mais également dans le cadre de sa

8. GAUTHIER (Clermont), BISSENETTE (Steve), RICHARD (Mario), "Enseignement explicite et réussite des élèves", De Boeck, 2013, page 186 et suivantes. On peut également citer les travaux de Brit MARI-BARTH. (<http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/socle-commun/>).

vie en dehors de l'école (sa vie de tous les jours et les relations qu'il a pu établir avec ses pairs, sa famille, ses amis, les adultes qu'il côtoie au quotidien). Les sources de savoirs sont omniprésentes, l'élève n'apprend pas qu'à l'école. Il est important de prendre en compte ce savoir.

Apprendre est un processus complexe. Il faut parfois déconstruire ou compléter son savoir, le reconstruire autrement pour intégrer de nouvelles connaissances. Si certains élèves acceptent facilement cette difficulté, cette déstabilisation, d'autres ont beaucoup plus de mal à accepter de remettre en cause un savoir qu'ils croyaient acquis et qu'ils maîtrisaient bien. Apprendre peut être vécu comme déstabilisant et peut faire peur. Il est important de créer un environnement rassurant où l'erreur a toute sa place. L'élève doit comprendre que "se tromper" fait partie du processus normal de l'apprentissage. Partir des représentations initiales des élèves est donc fondamental, tout comme l'est, une fois réalisée la phase d'apprentissage, le fait de laisser à chaque élève la possibilité de se corriger et de réorganiser son savoir (importance du feed-back, de la mise à distance, de l'oralisation à l'adulte...).

Un élève qui peine à adopter la culture scolaire

Pour Sabine KAHN⁹, l'obstacle principal à l'apprentissage est constitué par la culture scolaire elle-même à laquelle les élèves doivent s'accommoder, une culture parfois très éloignée du milieu socio-culturel de l'élève, une culture qu'il ne comprend pas, dont il ne connaît pas les codes, dont il ne voit pas l'intérêt.

L'accompagnement personnalisé est un moment privilégié pour aider l'élève à entrer dans un processus d'apprentissage et donc dans la culture scolaire à partir de plusieurs leviers :

- effectuer un travail sur ses représentations initiales ;
- développer un travail par compétence et des évaluations formatives basées sur les progrès réalisés, pour encourager et motiver, et où les attendus sont clairement explicités ;
- donner du sens aux apprentissages en choisissant des situations concrètes, proches du réel et des préoccupations des élèves.

Des énoncés où les implicites sont fréquents

Dans une situation verbale de la vie courante, les deux interlocuteurs partagent une même réalité, un même langage. C'est différent lorsque l'élève est face à un texte. En tant que lecteur, il doit comprendre ce qu'un autre a écrit, un autre qui parfois utilise un langage différent et avec qui il ne partage aucune situation vécue. C'est toute la difficulté lorsque l'élève est face à un énoncé.

Exemple : lecture d'un énoncé dans un exercice de SVT

6 Les champignons respirent-ils ? Raisonner, concevoir une expérience

Tous les êtres vivants respirent. Pierre doit vérifier que cette affirmation s'applique aussi aux champignons. Pour cela, il réalise l'expérience schématisée ci-contre.





1. Que montre cette expérience ?
2. Comment appelle-t-on le montage 2 ? Quel est son rôle ?
3. Proposez à votre tour un montage pour compléter cette première expérience sur la respiration et faites-en un schéma. Quels résultats sont prévisibles ?

9. "Pédagogie Différenciée", De Boeck, 2010.



Cet exercice peut s'avérer très complexe pour un élève de 5^e. Un degré important d'implicite peut gêner sa réflexion :

Mobiliser des connaissances s'impose pour répondre aux questions. C'est à l'élève que revient l'autonomie d'y avoir recours. Pour répondre correctement, l'élève doit savoir que l'eau de chaux se trouble en présence de CO₂, que la respiration se traduit par une absorption d'O₂ et un rejet de CO₂...

Le tube schématisé à gauche représente les résultats obtenus, l'expérience à l'instant initial n'est pas représentée. Pour répondre à la question 1, l'élève doit envisager spontanément qu'à l'instant initial l'eau de chaux était limpide et qu'elle s'est troublée par la suite.

Pour faciliter les apprentissages, il apparaît donc nécessaire de mener une réelle réflexion sur les énoncés et les attendus avec les élèves, de faire émerger les implicites souvent sources d'incompréhension et d'échec.

Un acte d'écriture difficile

Les productions demandées sont souvent écrites. Là encore, les difficultés sont grandes pour un élève qui ne maîtrise pas les codes et les attendus de l'école. Produire un texte est une réelle tâche complexe où "tout se bouscule" : l'orthographe, la syntaxe, le type de discours demandé (raconter, expliquer, démontrer, argumenter, discuter...), le genre textuel (article, affiche...), l'articulation entre les informations données et les savoirs...

Il est important de prendre en compte ces difficultés. Dans certaines circonstances, d'autres modes de communication peuvent être utilisés, notamment lors des phases d'évaluation(s). Si la difficulté de passage à l'écrit est trop grande pour l'élève, le niveau de maîtrise d'une compétence risque de ne pas pouvoir s'exprimer et donc de ne pas être observable.

On pourrait aussi réfléchir à la place de l'évaluation, qui est omniprésente et source de blocage pour de nombreux élèves ; les mêmes paliers sont à franchir pour tous en même temps sans que soit pris en compte le paramètre temps.

Sur ce dernier point, on pourra se référer au document académique "**Évaluer pour faire réussir les élèves**" consultable sur le site pédagogique de l'académie de Nantes en suivant le chemin d'accès : espace pédagogique > actions éducatives > innovation pédagogique > où l'on parle d'évaluation.



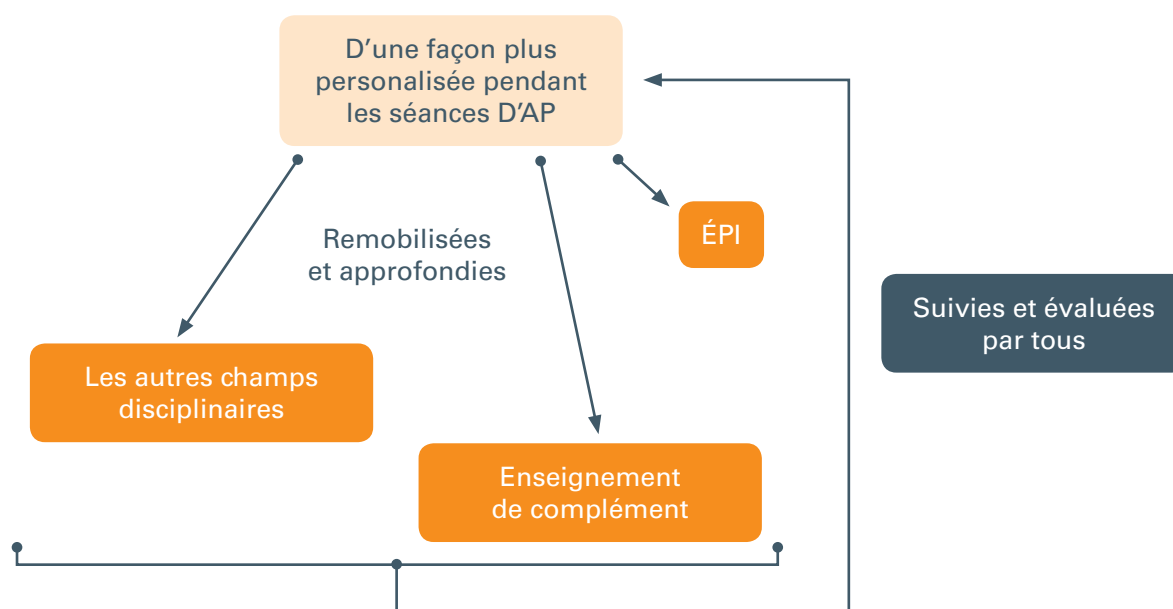
Fiche 5 - Une équipe éducative autour d'un même projet : la réussite des élèves

Un nécessaire travail en équipe pluridisciplinaire pour définir les priorités, les attendus, les outils de suivi

Les compétences à développer en accompagnement personnalisé sont prioritairement des compétences transversales dont l'absence de maîtrise risque d'obérer tous les autres apprentissages. Si elles sont tout particulièrement travaillées en AP, elles doivent l'être également dans les autres temps d'enseignement, et régulièrement sollicitées dans toutes les disciplines.

Les élèves seront alors amenés à mobiliser ces compétences dans des contextes très différents, ce qui ne fera que renforcer leur niveau de maîtrise. C'est ainsi que chaque enseignement participe de façon efficace à la construction et à la consolidation des compétences du socle commun. La progression des élèves d'un niveau d'exigence à un autre s'inscrit dans des temporalités différentes ; l'organisation des nouveaux programmes sous forme de cycles doit permettre à chacun de progresser à son propre rythme.

Il s'agit bien de construire un projet d'accompagnement personnalisé en fonction du profil des élèves et de leur progression.



Les compétences se construisent grâce à toutes les modalités d'enseignement.

Il est donc nécessaire de définir en commun les besoins, les attendus, les outils de suivi de l'acquisition des compétences, la progressivité des apprentissages, au regard de niveaux d'exigence définis préalablement et explicités auprès des élèves.

Le suivi et l'évaluation de l'acquisition des compétences

Le nouveau livret scolaire propose, pour chaque trimestre, une partie consacrée à l'évaluation de l'accompagnement personnalisé suivi par l'élève¹⁰. Un bilan sur les progrès de l'élève devra donc être établi par l'ensemble des professeurs qui ont dispensé cet enseignement. L'utilisation d'outils communs et d'un espace de mutualisation apparaissent nécessaires pour effectuer ce suivi.

10. Selon la version du projet de livret scolaire connu à la date d'écriture de ce document.



Les échelles descriptives sont un outil permettant au professeur de mesurer la progression de l'élève. Ci-dessous un exemple d'échelle descriptive en cycle 3.

Compétence "Exploiter ses connaissances pour résoudre un problème" :

Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
L'élève est capable de restituer partiellement la notion étudiée même si le lien avec la question posée est lâche.	L'élève est capable de restituer la notion en reproduisant directement ce qui a été vu en cours (définition, texte à compléter etc.).	L'élève est capable de mobiliser la notion dans un nouveau contexte avec aide du professeur ou d'une autre personne.	L'élève est capable de mobiliser la notion dans un nouveau contexte sans aide.

On retiendra **quelques principes** pour élaborer les échelles descriptives :

1. Elles prennent en compte "ce que l'élève est capable de faire" et non pas "ce qu'il n'est pas capable de faire"; ce qui implique **qu'elles soient toujours formulées positivement**.
2. Elles sont suffisamment simples pour être comprises et utilisées par les élèves. C'est un outil commun **d'évaluation formative** qui sera utilisé aussi bien par l'enseignant que par l'élève. Il est nécessaire d'explicitier les niveaux d'expertise pour que l'élève identifie le chemin parcouru/à parcourir.
3. Pour construire la grille, on complexifie à chaque palier le **niveau de maîtrise attendu**. On précise des niveaux d'exigence en jouant sur trois facteurs : quantité, caractéristiques (variété lexicale par exemple) et circonstances (avec ou sans ressources)¹¹.
4. Elles doivent aider l'élève à déterminer "ce qu'il est capable de faire" et ce qu'il doit acquérir pour **progresser** dans la maîtrise de cette compétence.
5. Lorsque ces échelles sont communes aux écoles et au collège, elles facilitent le suivi des élèves au cours du cycle 3, tous les enseignants partageant les mêmes attendus. Elles facilitent considérablement la communication inter-degrés et la cohérence et la continuité dans le parcours des élèves. Cela vaut aussi pour l'ensemble du cycle 4.

Dans ce cadre, le professeur adopte une posture d'observation fine des élèves : ils montrent ou ne montrent pas une compétence en situation.

Quel intérêt y a-t-il à définir 4 niveaux de maîtrise pour une échelle descriptive ?

Quel que soit le code associé à une échelle descriptive (ABCD, 1234, smileys, code couleur...), les paliers d'expertise sont généralement au nombre de quatre. En effet, deux paliers (acquis, non acquis / vert, rouge...) constituent un système trop limité qui ne permet pas aux élèves de visualiser leur progression ; ce sont des échelles peu encourageantes. L'utilisation de trois paliers fait que, le plus souvent, l'élève est classé dans le palier du milieu (orange / en cours d'acquisition...) et qu'il ne se voit pas progresser. L'utilisation du dernier niveau d'expertise, le niveau "expert", incite les bons élèves à continuer leur progression, à ne pas se contenter d'un niveau "suffisant" de maîtrise.

Les compétences transversales travaillées en AP qui répondent aux besoins identifiés des élèves sont définies par l'ensemble de l'équipe éducative et communiquées explicitement aux élèves, qui sauront clairement les compétences qu'ils construisent.

Des outils d'auto-évaluation qui permettent à l'élève de se positionner et de se fixer de nouveaux objectifs

Pour les plus jeunes, l'utilisation directe des échelles descriptives peut s'avérer difficile ; on peut dans ce cas aider l'élève en recourant à des symboles plus adaptés à l'âge des élèves et à leur niveau de compréhension (dessins, indicateurs de réussite...).

Quelques exemples d'échelles descriptives sont présentés en annexe 2.

¹¹ L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, G. SCALLON, éditions du renouveau pédagogique (Montréal), 2004. Voir <http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/bep2mev.htm>.



Par exemple en SVT, sur la compétence “exploiter une leçon pour résoudre un problème” : l’élève peut formuler ou choisir une façon d’évaluer son travail.

Ce que j’ai réussi
J’ai été capable de réciter une partie de ma leçon.
J’ai été capable de donner la définition d’une cellule.
J’ai été capable de reconnaître une cellule que je n’avais pas vue en classe.
J’ai été capable de montrer que la levure est une cellule donc un être vivant.

Les échelles descriptives sont aussi un outil permettant aux élèves de se situer dans leur parcours et de s’auto-évaluer à des moments différents.

Le rôle du professeur consiste à aider l’élève à relier son constat à un positionnement dans l’échelle descriptive. L’explicitation de ce positionnement est un enjeu essentiel de l’accompagnement personnalisé.

L’élève peut ensuite être invité à s’interroger sur sa démarche, sa méthode d’apprentissage. Pour aider la réflexion des élèves et donner de nouvelles pistes d’apprentissage, le professeur pourra inviter à un questionnement soit individuel, soit dans le cadre d’un échange.

Un type de questionnement ¹² :

Comment je m’y prends ?

1. *Qu’est-ce que l’on me demande de faire et qu’est-ce que j’en connais ?*
2. *De quoi j’ai besoin et qu’est-ce qui m’aide ?*
3. *Comment je procède ? Par quel bout je commence ?*
4. *Est-ce que je suis certain de mon coup, y a-t-il d’autres solutions possibles ?*

Une verbalisation s’impose pour que l’élève prenne conscience des obstacles rencontrés, de ses stratégies... Individuellement, il choisit sa nouvelle stratégie qu’il cherchera à mettre en œuvre lors de la prochaine activité.

Quels que soient les outils utilisés, l’important est d’engager, à intervalles réguliers, sur des temps déterminés, tous **les élèves dans une démarche de métacognition** car “sans métacognition, l’élève est incapable de déceler les incohérences dans le socle de ses connaissances” ¹³.

Dans le cadre de l’AP, les enseignants aident les élèves à formuler de façon explicite les démarches entreprises ou restant à entreprendre pour progresser.

Par exemple, le professeur pourra proposer une fiche pour la compétence “apprendre sa leçon pour mobiliser et exploiter ses connaissances” et aider ses élèves à la renseigner. Cette fiche pourra prendre différentes formes dont celle-ci.

Ma nouvelle stratégie d’apprentissage.

Mon objectif : passer du niveau de maîtrise... au niveau de maîtrise...

Ce que je sais déjà faire et que je garde	Mes nouvelles habitudes pour apprendre
... Lire plusieurs fois à voix haute	... je vais essayer d’expliquer à quelqu’un ce que j’ai compris dans ma leçon
... Me noter les mots importants au brouillon	... je vais essayer de penser aux questions que l’on peut me poser
... Me réciter les définitions dans ma tête	

De façon différenciée, cette explicitation peut aussi s’effectuer à l’oral, en collectif ou en petit groupe.

12. BISSONNETTE (Steve), M. RICHARD (Mario), “Comment construire des compétences en classe, des outils pour la réforme”, Montréal, Chenelière Mac-Graw-Hill, p. 50.

13. Voir le renvoi 6 page 10.



Une progressivité des apprentissages d'un cycle à l'autre

Si toutes les compétences du socle sont à développer sur l'ensemble des cycles 3 et 4, le niveau d'expertise attendu peut être différent en fonction des élèves mais également en fonction du cycle.

Par exemple, sur la compétence "coopérer".

Toutes les tâches coopératives nécessitent des échanges entre pairs, chaque élève apportant sa contribution à la tâche demandée.

Les caractéristiques d'une tâche coopérative
<p>C'est une tâche complexe :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elle ne peut être résolue plus rapidement par un membre seul que par le groupe : le produit est collectif et ne peut être élaboré que si chacun fait sa part. • Elle comporte plus d'une réponse ou plus d'une façon de résoudre le problème. • Elle permet à chaque élève d'apporter une contribution : le savoir ou l'expérience de chacun sont nécessaires. • Elle exige une variété de compétences ou de connaissances (pas uniquement la mémoire, une connaissance ou un savoir faire). • Elle constitue un défi. • Chaque membre du groupe a le temps d'élaborer et de préparer ses idées. • Elle est intrinsèquement intéressante et gratifiante. <p style="text-align: right;">Extrait du "Memento pour la coopération entre élèves".</p>

Mais toutes les activités proposées aux élèves lorsqu'ils travaillent en groupe ne mobilisent pas toujours les mêmes capacités, ni les mêmes niveaux de maîtrise. Voici deux exemples d'activités coopératives et leurs objectifs spécifiques présentés dans le même document :

Différents types d'activités coopératives			
Type d'activité	Description (caractéristiques et interactions)	Exemples	Performance (Investissement, travail, apprentissage...)
Additive. Travail de groupe "agir seul à côté et avec les autres"	Tâche caractérisée par la somme des contributions individuelles, celles-ci s'additionnant pour former un tout. Les interactions ne sont pas indispensables, chacun réalisant seul une partie de l'activité.	Faire une course de relais ou faire un exposé en se répartissant les documents pour effectuer individuellement une synthèse qui sera additionnée à celle des autres.	La « performance » individuelle, (les compétences mobilisées par chacun), est évaluable. La performance du groupe est la "moyenne" des contributions individuelles (ou la somme des performances individuelles).
Disjonctive solidaire. Aide, entraide, tutorat "Agir seul, par et pour les autres"	Tâches individuelles enrichies par le réseau d'échanges de savoirs du groupe. En cas de besoin, celui qui est en manque peut solliciter un partenaire ressource. Celui qui est compétent peut apporter son aide et ancrer davantage ses compétences.	Pour les exercices communs : les élèves qui butent devant un obstacle peuvent solliciter l'aide de camarades aidants ou tuteurs. Pour les travaux personnalisés.	La performance individuelle des aidés est mesurée à la fin de la tâche – celle des aidants est mesurée à travers le transfert des compétences par leur verbalisation. Le groupe se développe dans un esprit de solidarité, de valorisation des talents et de don de soi par un exercice ordinaire de citoyenneté.



Ainsi, le type d'activités proposées aux élèves dépendra non seulement des objectifs que l'on veut atteindre en terme de formation, mais également du niveau d'enseignement. L'organisation du travail au sein du groupe (rôle de chacun dans les tâches à réaliser) est régulièrement proposée par l'enseignant au cycle 3 ; l'objectif est dans un premier temps d'apprendre aux élèves à accepter l'autre, à le respecter et à développer une entraide pour la réalisation d'une tâche commune. "L'organisation du travail au sein du groupe" peut être un attendu plus spécifique du cycle 4.

Le "Memento pour la coopération entre élèves" est consultable en ligne sur le réseau canopé consacré au climat scolaire en suivant l'accès [climat scolaire>agir>coopération>memento pour la coopération entre élèves au collège et au lycée](#).

**Stratégies
pédagogiques :
co-intervention
et différenciation
pédagogique**

Fiche 6 - Un apport théorique sur la différenciation

Placer l'élève dans une situation favorable d'apprentissage : définition de la zone proximale de développement

À l'origine, ce concept de zone proximale de développement (ZPD) fut introduit en tant qu'argument contre la mesure statique de l'intelligence par Vygotski, psychologue russe connu pour ses recherches sur la psychologie du développement (1886-1934). Il estimait qu'il était préférable d'évaluer ce que l'enfant était capable de faire, son potentiel, plutôt que ses acquis.

La ZPD est ainsi définie comme la distance (différence) entre le niveau de développement actuel de l'enfant, tel qu'on pourrait le déterminer par les capacités de cet enfant à résoudre seul des problèmes, et son niveau de développement potentiel, tel qu'on pourrait le déterminer à travers la résolution de problèmes, lorsqu'il est aidé par des adultes ou qu'il collabore avec des pairs initiés.

La zone d'autonomie	La zone proximale de développement	La zone de rupture
<p>La tâche est trop facile, l'élève s'ennuie, il n'apprend pas.</p> 	<p>La tâche demandée est accessible, l'élève apprend.</p> 	<p>Même avec beaucoup d'aide, l'élève sera en difficulté pour effectuer la tâche.</p> 

Toute la difficulté consiste à placer les élèves en situation d'apprentissage, c'est-à-dire dans leur zone proximale de développement.

- Quand l'élève est dans sa zone d'autonomie, on ne mobilise que ses acquis antérieurs. Il sait déjà faire. Aucune motivation ne le pousse à apprendre, donc il risque de s'ennuyer et peut alors se détourner de la tâche proposée.
- Quand l'élève est dans sa zone de rupture, la tâche demandée est trop complexe pour lui malgré les ressources et les aides apportées par l'enseignant ou ses pairs. Il n'arrive que très difficilement à faire ce qui lui est demandé. Il se décourage, perd en confiance et se détourne de la tâche.
- Quand l'élève est dans sa zone proximale de développement, la tâche demandée est adaptée à cet élève. Avec les différentes ressources apportées et l'aide du professeur et/ou de ses pairs, il pourra réaliser l'activité demandée. Il est en confiance, dans une situation de défi accessible et donc motivant. Il apprend.

Ainsi, la différenciation des situations d'apprentissage apparaît nécessaire afin de placer les élèves au plus près de leur ZPD. Différencier les enseignements s'impose :

- aussi bien pour les élèves qui rencontrent des difficultés, qui ont des rythmes d'apprentissage différents ou des méthodes différentes d'apprentissage, pour éviter de les placer dans leur zone de rupture, source de stress et de découragement,
- que pour les élèves qui n'ont aucune difficulté particulière, pour éviter de les placer dans leur zone d'autonomie où l'ennui peut être source de désintérêt.

Accompagner les élèves pour les placer dans une zone proche de leur ZPD ; la notion d'étaillage

La notion d'étaillage renvoie à la théorie de l'américain Jérôme BRUNER et à l'intervention de l'adulte dans l'apprentissage de l'enfant. L'étaillage, lié au concept de "zone proximale de développement", est défini comme "l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ".



J. BRUNER reconnaît six fonctions de l'étayage caractérisant ce soutien temporaire de l'activité de l'enfant par l'adulte :

1. **L'enrôlement** correspond aux comportements du tuteur (adulte ou enfant) par lesquels il s'attache à engager l'intérêt et l'adhésion de son (ou ses) partenaire(s) envers les exigences de la tâche.
2. **La réduction des degrés de liberté** correspond aux procédures par lesquelles le tuteur simplifie la tâche par réduction du nombre des actes requis pour atteindre la solution. Utilisant le vocabulaire cognitiviste, on pourrait dire qu'il libère l'enfant d'une partie des tâches afin de lui éviter une surcharge cognitive.
3. **Le maintien de l'orientation** consiste à éviter que le novice s'écarte du but assigné par la tâche. Le tuteur a pour mission de maintenir ce dernier dans le champ, bref de garder le cap. Le cas échéant, il lui faut motiver à nouveau son partenaire débutant.
4. **La signalisation des caractéristiques déterminantes** suppose que le tuteur indique ou souligne par divers moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution.
5. **Le contrôle de la frustration** a pour finalité d'éviter que les erreurs du novice ne se transforment en sentiment d'échec et, pire, en résignation.
6. **La démonstration ou présentation de modèles** peut impliquer l'exécution d'une compétence en présence de l'élève, mais aussi une sorte de "stylisation" des démarches ou l'achèvement de la tâche ou encore l'explicitation des étapes.

Des réponses à l'hétérogénéité des classes : différenciation et diversification ¹⁴

Deux façons permettent de répondre à l'hétérogénéité des classes :

1. La diversification ou différenciation successive

Il s'agit de diversifier les approches pédagogiques, la palette d'outils, les méthodes. En reproduisant toujours le même type de démarche, la même approche, on ne s'adresse qu'à une partie des élèves, toujours les mêmes, ceux à qui cette démarche convient. Ceux qui ont un autre type de démarche sont désavantagés et risquent de se démotiver.

Varier les approches

Trois grands types d'approches peuvent être utilisés suivant les objectifs que l'on se fixe :

- un modèle **magistral** : le professeur amène le savoir à partir d'exemples et d'illustrations. Les élèves sont ensuite mis en activité pour vérifier que la notion est acquise. C'est une approche qui permet d'introduire rapidement un savoir et dans lequel l'enseignant est maître des apprentissages.
- un modèle de **pédagogie par objectif** : l'enseignant propose des micro-activités qui guident l'élève vers la connaissance ou le savoir-faire à acquérir. C'est le cas, par exemple, lorsque l'on propose aux élèves de réaliser une activité en suivant un questionnement dirigé. Cette méthode peut être utile lors de l'acquisition d'apprentissages assez techniques. L'avantage est que l'élève n'est pas mis en difficulté, il est constamment guidé par l'enseignant qui garde là encore le contrôle de la démarche utilisée.
- un modèle de **pédagogie socio-constructiviste** : il vise à ce que chaque élève construise sa connaissance. Les élèves sont face à une tâche qu'ils doivent résoudre seuls ou en petit groupe, la démarche à suivre n'est pas indiquée, le questionnement est ouvert. Ils passent par des phases de tâtonnement, d'essais et d'erreurs, guidés en cas de besoin par l'enseignant mais avec des moments d'autonomie. Ils sont maîtres de leur démarche, ils construisent leur savoir et/ou leur savoir-faire. Les interactions sociales, notamment les interactions entre pairs, jouent ici un rôle majeur pour que l'activité de construction ait lieu.

Varier les démarches

Jean-Pierre ASTOLFI distingue cinq types de démarche :

- Une **démarche déductive** : on part d'une loi que l'on met en application. Elle est très souvent utilisée dans notre enseignement.

14. D'après *Enseigner en classes hétérogènes*, Jean-Michel ZAKHARTCHOUK, Cahiers pédagogiques.



- Une **démarche inductive** : consiste à faire découvrir aux élèves les notions à partir d'observations. Elle est également très utilisée. Cependant, il faut être conscient de ses limites : on étudie en classe un (ou quelques) exemple(s) qui "marchent" et on en déduit des généralités. On oublie ainsi les contre-exemples, les exceptions... pourtant fréquents.
- Une **démarche dialectique** : on insiste sur les contradictions, la complexité d'un phénomène. Cette démarche peut amener les élèves à débattre, à argumenter et développer leur sens critique.
- Une **démarche dite de "divergence"** : il s'agit de favoriser la créativité de l'élève. C'est une démarche particulièrement utilisée dans les disciplines artistiques mais également en lettres ou en éducation physique et sportive.
- Une **démarche de projet**¹⁵ :
 - est une entreprise collective gérée par le groupe-classe (l'enseignant (e) anime, mais ne décide pas de tout) ;
 - s'oriente vers une production concrète (au sens large : texte, journal, spectacle, exposition, maquette, carte, expérience scientifique, danse, chanson, bricolage, création artistique ou artisanale, fête, enquête, sortie, manifestation sportive, rallye, concours, jeu, etc.) ;
 - induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ;
 - suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.) ;
 - favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après-coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines (français, musique, éducation physique, géographie, etc.).

2. La différenciation simultanée

Il s'agit ici de ne pas faire la même chose avec tous mais de s'adapter aux besoins des élèves. Cette différenciation sera développée dans les fiches 7 "Différencier par les compétences" et 8 "Différencier le travail au sein d'une même compétence".

15. PERRENOUD (Philippe), "Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?", 1999. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html



Fiche 7 - Différencier par les compétences

Exemple de différenciation des compétences travaillées en fonction des progrès réalisés par les élèves au collège Sophie Germain - Nantes (44)

En début d'année scolaire de 6^e, l'accompagnement personnalisé est plus particulièrement consacré à l'apprentissage de l'organisation du travail personnel. Les enseignants engagés dans l'accompagnement personnalisé notent sur le tableau de la classe les devoirs à effectuer pour les différents jours de la semaine.

- Dans un premier temps, tous les élèves apprennent à planifier leur travail, à déterminer quels devoirs doivent être faits les différents soirs de la semaine. Ce travail s'effectue avec l'aide des professeurs puis progressivement sans aide. La grille de suivi "Plan de travail individuel" permet d'évaluer le niveau d'autonomie de l'élève ; elle est remplie par l'élève et l'enseignant.

Bilan	
Attitude et travail de la semaine	
Évaluation et niveau d'autonomie pour la semaine prochaine :	<input type="checkbox"/> Pas de ceinture - le travail demandé n'a pas été fait entièrement. <input type="checkbox"/> Ceinture violette - planification par les adultes. <input type="checkbox"/> Ceinture blanche - planification de la 1 ^{re} activité par les adultes. <input type="checkbox"/> Ceinture jaune - planification autonome de l'élève.

- Puis, lorsque les élèves parviennent à planifier leur travail de manière satisfaisante, ils sont invités à s'auto-évaluer également sur leur niveau de responsabilité en plus de leur niveau d'autonomie. Ils rempliront alors la fiche de suivi intitulée "Plan de travail individuel n°...".

Évaluation du travail de la semaine	Niveau d'autonomie pour la semaine prochaine :
<input type="checkbox"/> Le travail demandé n'a pas été fait entièrement. → Pas de ceinture - Le travail sera donné pas à pas par l'adulte.	
<input type="checkbox"/> Les adultes ont fait plusieurs remarques pour que le travail soit fini. → Ceinture violette - Planification de la 1 ^{re} activité par les adultes.	
<input type="checkbox"/> Le travail a été bien commencé mais les fins d'heure sont moins efficaces. → Ceinture blanche - Planification de la 1 ^{re} activité par les adultes.	
<input type="checkbox"/> Le travail a été fait entièrement, sans remarque d'organisation d'un adulte. → Ceinture jaune - Planification autonome de l'élève.	
Évaluation de l'attitude de la semaine	Niveau de responsabilité pour la semaine prochaine :
<input type="checkbox"/> L'attitude n'a pas été satisfaisante et a gêné le travail des autres. → Pas de ceinture - Je travail seul, à une table individuelle.	
<input type="checkbox"/> Respect des autres, des lieux et du matériel. → Ceinture violette - J'ai le droit de travailler à la même table que d'autres.	
<input type="checkbox"/> Respect des règles de prise de parole et de déplacement. → Ceinture blanche - Je peux me déplacer dans la classe pour consulter un livre, l'ordinateur...	
<input type="checkbox"/> Respect autonome des règles de niveau sonore. → Ceinture jaune - J'ai le droit d'aider si je suis tuteur, de sortir de la classe (CDI, Couloir, toilettes...).	



- Enfin, pour les élèves les plus avancés qui maîtrisent ces capacités, des “défis” qui permettent de développer différentes compétences sont proposés.

Brevet 6^e Notre environnement

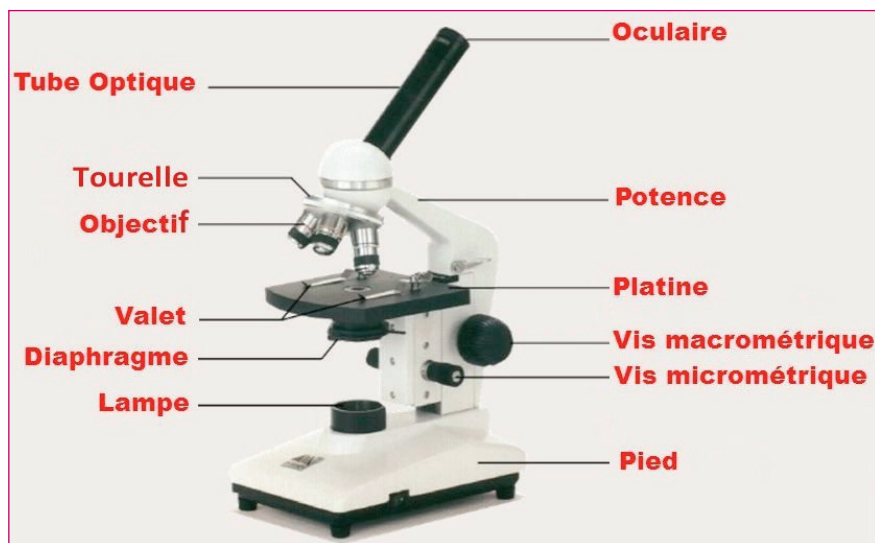


Compétences	Critères de réussite		
Rendre compte	Ceinture violette Il y a au moins 4 phrases correctes. (Majuscule, verbe...).	Ceinture blanche Il y a au moins 6 phrases correctes.	Ceinture jaune ... + l'ensemble est propre (écriture, soin...).
Utiliser des connaissances	Ceinture violette Il y a au moins 2 réponses exactes et complètes.	Ceinture blanche Il y a au moins 4 réponses exactes et complètes.	Ceinture jaune Il y a 6 ou 7 réponses exactes et complètes.

L'utilisation du microscope

Document d'étude :

Les différentes parties d'un microscope



Travail à réaliser : Sur une copie simple, note ton nom, ton prénom, ta classe, la date et le **n° du Brevet**. Puis réponds en faisant des **phrases** et sans recopier les questions.

1. Sur quelle partie du microscope pose-t-on la lame à observer ?
2. Quels sont les 2 éléments du microscope qui servent à faire la mise au point ?
3. Quels éléments servent à maintenir la lame pour ne pas qu'elle tombe ?
4. À quoi sert le diaphragme ?
5. Quelle est la **fonction d'usage** d'un microscope ?
6. Si l'objectif à un grossissement de 40, quel est le grossissement total d'observation ? Explique.
7. Quelle est la **fonction technique** de la tourelle ?

Fiche 8 - Différencier le travail au sein d'une même compétence

Tous les élèves doivent avoir acquis un niveau de maîtrise suffisant dans les différentes compétences du socle en fin de scolarité obligatoire¹⁶. Cet apprentissage s'effectue progressivement au cours d'un cycle. Pour répondre à l'hétérogénéité d'un groupe face **au développement d'une même compétence**, il est possible de différencier l'enseignement à plusieurs niveaux :

- au niveau des **supports utilisés** (supports visuels, supports audio, textes, graphiques...);
- au niveau de la **production demandée** : la production demandée peut être différente suivant les besoins des élèves. On peut laisser l'élève libre de son choix de communication (certains choisiront de répondre sous forme d'un texte, d'autres sous forme d'un dessin, d'un schéma...) ou au contraire demander une forme précise de production pour inciter l'élève à entrer dans un mode de communication qu'il ne maîtrise pas encore et qu'il doit donc développer ;
- au niveau de la **démarche** : pour résoudre un problème, tous les élèves ne vont pas utiliser la même démarche. On peut leur proposer ou les laisser adopter différentes démarches, l'essentiel étant que tous parviennent à développer les compétences visées tout en trouvant la démarche la plus efficace pour eux ;
- au niveau du **contenu** : le niveau de complexité des activités proposées peut varier pour aider les élèves à atteindre progressivement le niveau de maîtrise de la compétence. On peut ainsi proposer différents niveaux de complexité, l'élève choisit l'exercice qu'il veut réaliser en fonction des objectifs qu'il s'est fixés.

Exemple d'activité réalisée au collège de Saint-Mars la Jaille (44) en classe de 6^e, "Les animaux compassés"

Les ressources utilisées par les enseignants de mathématiques proviennent de l'IREM de Lille.

La mise en situation

Les élèves doivent réaliser un dessin à l'aide d'un compas et d'une règle en suivant une fiche qui donne les différentes étapes de la construction graphique. La figure sera ensuite coloriée. Ils travaillent par groupes de quatre. La production peut être réalisée sur papier mais les élèves disposent également d'un logiciel de géométrie dynamique. Ils ont ainsi accès à une animation géogébra et peuvent réaliser leur production sous forme numérique.

La compétence travaillée : la compétence transversale "Réaliser"

Les contenus d'enseignement sont identiques aux 3 activités. La différenciation s'appuiera sur le processus (habileté, technique) et sur la production (complexité et qualité de la production finale, notamment en fonction du support papier ou numérique utilisé). Trois exercices de complexités différentes sont proposés, les élèves choisissent le niveau qu'ils veulent traiter.

Le loir (un nombre réduit de tâches à accomplir)

Dessin à compléter sur une fiche.

Programme de construction assez simple et relativement court.

Le tigre (des tâches plus longues et plus complexes)

Dessin à compléter sur une fiche.

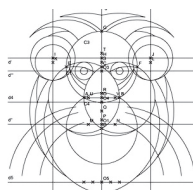
Programme de construction plus long et plus complexe que pour le loir.

Le lion (niveau expert)

Papier uni A4 (Construction et utilisation des points d'intersection obtenus).

Programme de construction long et complexe.

Exemple de productions attendues :



16. Cf. les attendus de fin de cycle dans le volet 3 des programmes officiels.



Évaluation/Validation par les élèves

Des réalisations “modèles” sont à disposition pour que les élèves qui en éprouvent le besoin, puissent valider leurs tracés eux-mêmes. L'évaluation s'effectue grâce à l'utilisation d'une échelle descriptive commune à l'ensemble des disciplines et régulièrement utilisée par les élèves :

Niveau A :

→ Mon travail correspond aux attentes et est de qualité. Je maîtrise la tâche dans la plupart des situations.

Niveau B :

→ Je réalise entièrement la tâche. Ce que je fais correspond aux principales attentes.

Niveau C :

→ Je réalise une partie du travail en respectant les consignes.

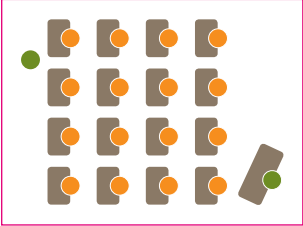
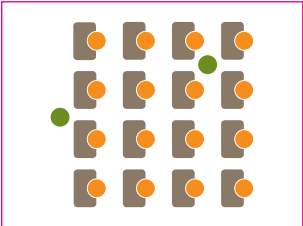
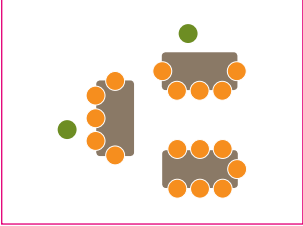
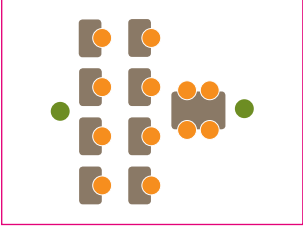
Niveau D :

→ J'essaie de faire ce qui est demandé, j'arrive à suivre une partie des consignes.

Fiche 9 - La co-intervention dans l'AP

Une co-intervention au sein de la classe, différentes modalités en fonction des objectifs

On parle de co-intervention lorsque les tâches professionnelles sont partagées par les intervenants : la conception de la séance, la répartition des rôles de chacun, la mise en œuvre de la séance et son éventuelle évaluation. Plusieurs modalités sont envisageables, tout dépend des objectifs fixés.

Les rôles partagés	Les situations favorables
<p>L'un enseigne, l'autre observe</p> 	<p>Dispositif qui peut être intéressant pour observer les élèves plus attentivement : leur réaction face à l'enseignement reçu, les démarches qu'ils utilisent, leurs échanges entre pairs et avec le professeur... Une disposition qui permet de mieux connaître les élèves et de déterminer leurs besoins. Il est important d'avoir fixé en amont les points sur lesquels portera l'observation.</p>
<p>L'un enseigne, l'autre apporte une aide ponctuelle aux élèves</p> 	<p>Dispositif à privilégier lorsque l'activité réalisée doit s'effectuer de façon collective mais que certains élèves risquent d'être mis en difficulté.</p>
<p>L'enseignement en atelier</p> 	<p>Dispositif à privilégier dans le cas d'une différenciation des apprentissages. Chaque intervenant prend en charge un groupe dont les besoins sont différents. Le 3^e groupe peut être placé en autonomie.</p>
<p>Enseignement avec groupes différenciés</p> 	<p>Un intervenant prend en charge le grand groupe, l'autre prend en charge le groupe plus restreint dont les besoins sont spécifiques.</p>

Ce document est extrait d'une ressource présentant les différentes modalités de co-intervention, disponible sur le site académique de Paris en suivant le chemin d'accès : accueil > pédagogie > premier degré > aide aux élèves > plus de maîtres que de classes > ressources > la co-intervention : les 6 modalités.



Une co-intervention pour quelle plus-value ?

- Elle permet une **mutualisation des compétences professionnelles**. Pour être efficace, la co-intervention nécessite que les intervenants s'entendent sur un projet commun sans pour autant renoncer à leurs spécificités ; les deux co-intervenants sont complémentaires.
- Elle permet une observation mutuelle entre les enseignants et par-là même, un **enrichissement des compétences professionnelles** individuelles.
- Elle permet une observation fine des élèves, de leurs modes d'apprentissages, de leurs erreurs, de leurs capacités, afin d'apporter une réponse plus en adéquation avec leurs besoins.

Co-intervenir, dans quel espace ?

L'usage des Ateliers MédiaLangues, qui se développe en lycée, montre que l'exploitation d'outils numériques ne suffit pas en soi à proposer une approche plus individualisée : c'est aussi l'ergonomie des lieux, avec une distinction en espaces spécialisés, qui contribue à l'accompagnement personnalisé des élèves des cours "ordinaires" de langues vivantes.

Exemple donné en cours d'anglais de Seconde : site Éduscol > accueil du portail > ressources d'accompagnement au lycée > langues vivantes > intégrer des outils numériques.

Ces espaces permettent, sans l'imposer, d'associer plusieurs intervenants à une activité collective qui fonctionne selon un mode d'ateliers.

**À partir de là,
construire
un parcours de
consolidation
et d'apprentissage**



Fiche 10 - Investir, réinvestir, mobiliser ses connaissances dans des situations de tâches complexes

Exemple de travailler de la compétence : “mémoriser des repères, réactiver les repères, réinvestir les repères”

Apprendre, c’est être capable non seulement de mémoriser des informations, mais également de réinvestir ces informations dans des situations de tâches complexes.

Si les nouveaux programmes de collège, parus en 2015 et applicables à la rentrée 2016, ne proposent pas une liste de repères historiques (et géographiques) obligatoires, rien n’empêche les professeurs, en équipe, de définir quelques grands repères structurants sur chacune des thématiques, repères qui seront réactivés tout au long de la scolarité.

Concept de repère

Dans son Dictionnaire culturel de la langue française¹⁷, Alain Rey rappelle l’étymologie d’un mot construit à partir du latin **reperire**, “retrouver, trouver après une recherche”. Il retient trois acceptions du mot repère :

- Une “marque servant à retrouver un emplacement, un endroit pour faire un travail avec précision, ajuster des pièces, localiser un phénomène (signe, objet matériel)”
- “Ce qui permet de reconnaître, de retrouver une chose dans un ensemble”. Alain Rey cite le repère chronologique et donne comme synonyme le mot de “référence”. Il mentionne “le point de repère” (terme apparu en 1801) défini “comme objet ou endroit précis reconnu qui permet de se retrouver”
- Emprunté aux mathématiques, le repère est “le système d’axes permettant de caractériser un point du plan ou de l’espace par ses coordonnées”

Ces composantes de la définition du repère nous intéressent :

- Le repère est ce qui sert d’**ancrage** aux connaissances : il permet de contextualiser finement.
- Le repère permet de **situer** (sur une ligne du temps), de **placer les événements** les uns par rapport aux autres et de **se situer** par rapport à ses événements. Il est ainsi possible d’opérer des mises en relation (antériorité, simultanéité...).

La connaissance des repères témoigne d’**une culture historique**. Toutefois, la culture ne peut se résumer à la connaissance d’une liste de dates, de périodes... et des événements correspondants : elle doit également être le produit de la construction d’un **rapport au temps** chez les élèves¹⁸.

Enfin, les repères proposés aux élèves témoignent de choix, **ceux d’une société pour lesquels ces repères font sens**¹⁹ : ils sont donc le produit d’une certaine lecture du temps. D’autres sociétés proposeraient d’autres repères. Plus même, les contemporains des événements pouvaient ne pas les appréhender : en avaient-ils seulement conscience ? **Les contemporains pouvaient avoir d’autres lectures de leur temps** : ainsi, en 1492, ils retenaient d’abord la prise de Grenade (perçue comme une revanche sur la chute de Constantinople en 1453) et l’expulsion des juifs d’Espagne (à l’imitation de ce qui se passa dans d’autres duchés européens : c’est l’ancienneté de la présence juive et la place considérable des juifs dans la culture et l’économie qui donnèrent un considérable retentissement à l’événement) avant la découverte de l’Amérique par Christophe Colomb. Enfin, **le sens du repère lui-même évolue pour nous** : “Les commémorations du quatrième centenaire ont-elles insisté sur la construction des Etats et sur les innovations technologiques que les événements de 1492 auraient engendrées, tandis que celles du cinquième centenaire ont défini cette année comme l’aube de la première mondialisation”²⁰.

17. *Dictionnaire culturel de la langue française*, Édition Le Robert, 2005, 4 volumes, volume 4, article Repère, p. 178.

18. D’autant que le temps de l’enseignement et le temps historique se télescopent et peuvent complexifier cette construction. Ainsi, on consacre environ 10 h de cours à la Révolution française pour 15 années alors que l’industrialisation se voit attribuer 6 h pour un siècle. C’est le même phénomène pour le Moyen Âge qui court sur 1000 ans et auquel on consacre quelques heures avec le risque d’écraser le temps comme si du Ve au XV^e siècle, il n’y avait pas d’évolution alors que de profonds changements caractérisent cette période. 600 ans séparent la mort de Charlemagne de la naissance de Jeanne d’Arc soit autant qu’entre Jeanne d’Arc et nous ! (2012).

19. Le temps est une construction sociale.

20. Bernard Vincent, “1492, l’année du monde”, in Patrick Boucheron, *Le monde au XV^e siècle*, Fayard, 2009, page 411. L’année 1492 vit également l’ascension du mont Aiguille et la chute de la météorite d’Ensisheim...



Mémoriser, réactiver et réinvestir : trois opérations à la complexité croissante

Mémoriser les repères/ réactiver les repères/ réinvestir les repères sont trois opérations différentes et complémentaires. Mémoriser, réactiver et réinvestir sont incontournables pour permettre un apprentissage durable de repères culturels. Ces compétences sont toutefois de niveaux taxonomiques différents : mémoriser et réactiver sont de premier niveau alors que réinvestir dans une situation inédite est d'un niveau d'expertise plus élevé (car témoignant de la capacité à sélectionner ce qui dans une liste de repères ou dans un même repère va me permettre de construire un raisonnement, une analyse). Un même repère peut donc être lu différemment.

Des exemples de repères qui peuvent être régulièrement réinvestis :

La bataille de Verdun (1916) en classe de 3^e.

Réactiver ce que les élèves savent de Verdun dans l'histoire → **Le traité de Verdun** : partage de l'empire de Charlemagne entre ses trois fils en 843 (classe de 6^e)

Mémoriser : abordée dans le cadre du cours sur la Première guerre mondiale sous-thème *Civils et militaires dans la Première Guerre mondiale* (Verdun et la *voie sacrée* permettent d'établir un lien avec l'arrière).

Réactiver : lors de la défaite de 1940, Pétain, présenté comme sauveur, auréolé de son rôle lors de la bataille de Verdun bien qu'il n'ait été commandant que dans les premiers mois de la bataille. Sous-thème : *La France défaite et occupée. Régime de Vichy, collaboration, résistance.*

Réinvestir (interroger la temporalité d'un repère) :

- François Mitterrand et Helmut Kohl (Verdun, 22 septembre 1984) dans le cadre de la construction européenne, *Thème 2 : le monde depuis 1945.*
- Le Centre mondial de la paix, des libertés et des droits de l'homme de Verdun (Thème 2 : le monde depuis 1945).

En classe de 3^e, **réinvestir les repères de l'Antiquité** pour aborder les régimes politiques du XX^e siècle.

Ainsi,

- Les références à l'Antiquité du nazisme, du fascisme ("les expériences totalitaires" du programme de 3^e).
- Les références à l'Antiquité de la République française à travers le réemploi de certains symboles (bonnet phrygien par exemple) (thème 3 du programme de 3^e, Françaises et Français dans une République repensée).

Le réinvestissement permet de s'interroger dans une démarche de "mise en abîme" sur l'utilisation de passé à des fins politiques et sur la dimension idéologique de l'exploitation du passé :

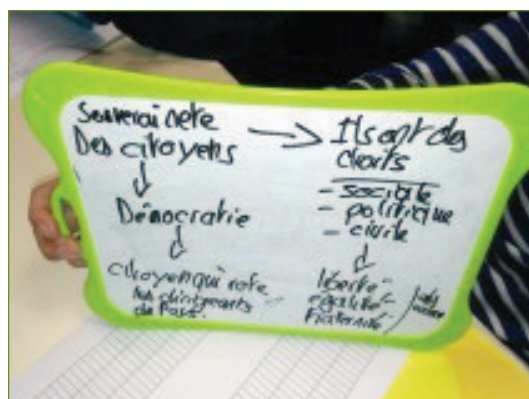
- Volonté de se réinscrire / s'inscrire dans un temps long de l'histoire des hommes,
- Reproduire/poursuivre un passé "mythifié", imaginaire.

Exemples d'activités pour aider les élèves à mémoriser :

Ces activités sont régulièrement pratiquées au collège Tiraqueau de Fontenay Le Comte (85).

En début de cours, les élèves sont amenés à remobiliser les notions vues précédemment :

- en utilisant des ardoises :
 - les élèves posent des questions à leurs camarades sur ce qui a été fait, vu dans les chapitres précédents. Ces derniers ont un temps limité pour pouvoir répondre individuellement sur leur ardoise (compte à rebours de 10 à 25 secondes). Le professeur peut lui aussi poser des questions.
 - une représentation ou une image, qui fait appel à des notions vues en cours, est projetée au tableau. Les élèves doivent être en mesure de trouver le fait historique représenté au tableau ou la notion et de le noter sur leurs ardoises (de nombreux élèves réclament des images pour illustrer des dates, des notions, les définitions).



- Lors d'un travail de groupe
 - une carte mentale incomplète est projetée au tableau. Les élèves ont à la compléter par groupe ou individuellement. Variante : demander aux groupes de construire eux-mêmes la carte mentale sur la notion vue.
 - mission est confiée aux élèves de trouver des documents, des images ou tout autre support permettant d'illustrer, de façon explicite pour eux, une notion, une définition... Ils doivent ensuite expliquer, justifier leurs choix auprès de leurs camarades.

À la fin de la séance, les élèves sont amenés à s'interroger sur ce qui a été appris,

- en utilisant individuellement des ardoises afin de les habituer à prendre du recul : "Qu'est-ce que j'ai appris, aujourd'hui ?". Ils ont la possibilité d'y répondre de diverses façons. Les idées peuvent aussi être notées les unes en dessous des autres sous forme de liste, de dessin, de schéma ou de carte mentale (la forme peut être tantôt imposée par le professeur, tantôt laissée libre au choix de l'élève pour les aider à se construire une stratégie qui leur est propre),
- en leur demandant lors d'un travail par groupes de réaliser une fiche de révision sur la séquence, de trouver dans le manuel une image, un document qui illustre le fait historique ou la notion vus en classe,
- en leur demandant lors d'un travail par groupes de réaliser une évaluation (rédaction des questions, choix des documents...) sur la séquence. Plusieurs questions ou exercices proposés par les élèves seront ensuite posés au contrôle,
- en demandant à chaque élève de rédiger une question puis en collectant ces questions. Le professeur peut alors tirer une ou deux questions chaque jour et la ou les poser en fin de cours pendant plusieurs jours.

Exemple de développement de l'autonomie et l'initiative dans le cadre d'un travail en groupe

L'exemple traité est inspiré d'un travail réalisé au collège Talence de Nantes (44) en classe de 5^e. Le projet implique les enseignants de français et de SVT. Les activités proposées dans les enseignements disciplinaires s'effectuent par groupe de 4 élèves.

Qu'est-ce que coopérer ?

Avant de conduire les élèves à réaliser le travail demandé, le professeur les amène à s'interroger sur "la coopération dans un travail en groupe" : qu'est-ce que coopérer ? pourquoi coopérer ?

La réflexion peut prendre appui sur la définition donnée par l'Encyclopédie Universalis :

"Coopérer c'est travailler ensemble, à une œuvre commune. La coopération implique dépendance et solidarité vis-à-vis d'un groupe. La coopération est donc le fait, pour une personne, de s'adonner consciemment à une activité complémentaire de celle d'autres personnes dans le cadre d'une finalité commune, dans un groupe donné".

Une reformulation possible :

Coopérer, c'est donc assumer collectivement les différentes responsabilités et activités pour effectuer la tâche demandée plus efficacement et plus rapidement, chacun amenant ses compétences, son savoir et son savoir-faire.



La tâche doit donc être réalisée collectivement en gardant à l'esprit que ce qui prime ce n'est pas la finalisation de la tâche coûte que coûte (par exemple par l'élève le plus performant du groupe) mais plutôt la solidarité au sein du groupe marquée par le fait que chaque membre du groupe est en capacité, à la fin du travail, d'expliquer au professeur l'avancée de la réflexion collective.

On peut déterminer avec les élèves les différents rôles de chacun nécessaires pour réaliser la tâche. Par exemple :

- un secrétaire chargé de consigner les résultats obtenus.
- un manager qui répartit les tâches à accomplir. En cas de désaccord au sein du groupe, il mène les échanges, les régule pour arriver à un consensus. Il fait en sorte que chacun s'implique dans le travail.
- un rapporteur qui présente les résultats du groupe à la classe.
- un maître du temps qui veille à ce que le travail soit terminé à temps.
- un maître du silence qui veille à ce que les échanges s'effectuent calmement et ne perturbent pas les échanges des autres groupes.
- ...

La définition des rôles peut dépendre des activités proposées, du niveau de la classe et des exigences attendues par l'enseignant.

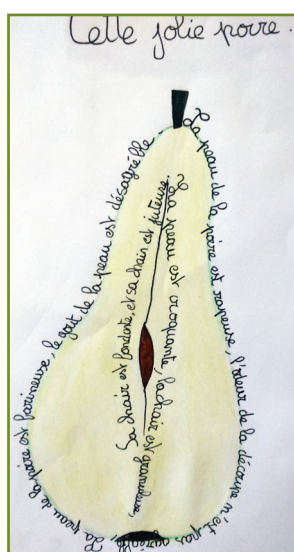
Un principe fort : Quelle que soit la répartition des rôles retenue, une coopération réussie impose la participation de chaque élève du groupe à la réalisation de la production finale dans le cadre d'une négociation intellectuelle permanente.

Exemples d'activités réalisées en classe :

- En SVT, les élèves ont dégusté différents fruits et mené un travail de recherche documentaire sur le fruit étudié. Chaque groupe a étudié un fruit différent et a déterminé :
 - ses qualités gustatives : aspect de la peau et de la chair, saveur (sucré, acidulé, juteux, fermeté, fruité), odeur,
 - ses qualités nutritionnelles : teneur en vitamines, en eau...
- En français, les élèves ont réalisé un poème ; leur production finale doit se présenter sous forme d'un calligramme. Chaque groupe effectue le travail en utilisant les informations recueillies sur le fruit étudié en SVT.

Les qualités nutritionnelles des fruits seront développées dans un article du journal du collège.

Exemples de production :



Extrait de l'article du journal :

"Le Kiwi est le 4^e fruit le plus cultivé en France. Il contient : de la vitamine C et B, de la provitamine A, du calcium et du fer. Le fruit idéal ! Il devance 16 fruits différents comme la pomme, la poire, la papaye et plein d'autres encore... Attention, à ne pas confondre avec l'animal!"



La compétence transversale se développe à travers les attendus disciplinaires de fin de cycle "Organiser son écrit en fonction du genre du texte à produire" en français, "Expliquer quelques processus biologiques impliqués dans le fonctionnement de l'organisme humain, jusqu'au niveau moléculaire (...) alimentation et digestion" en SVT.



En fin de séquence, les élèves sont amenés à s'interroger sur les intérêts d'une coopération et à s'évaluer sur leur implication au sein du groupe.

Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
J'écoute les autres. Je tiens mon rôle.	Je m'engage dans un rôle pour contribuer au travail collectif. J'essaie d'aider mes camarades. J'accepte leur aide.	Je respecte les opinions des autres et j'accepte leur aide. Je sais tenir plusieurs rôles dans un travail collectif. Je suis capable d'apporter une aide efficace.	Dans un travail collectif, je propose une organisation efficace en favorisant l'accord entre tous. Je m'assure que tous s'impliquent.

Cette échelle a été construite à partir de celle utilisée au collège Sophie-Germain à Nantes.

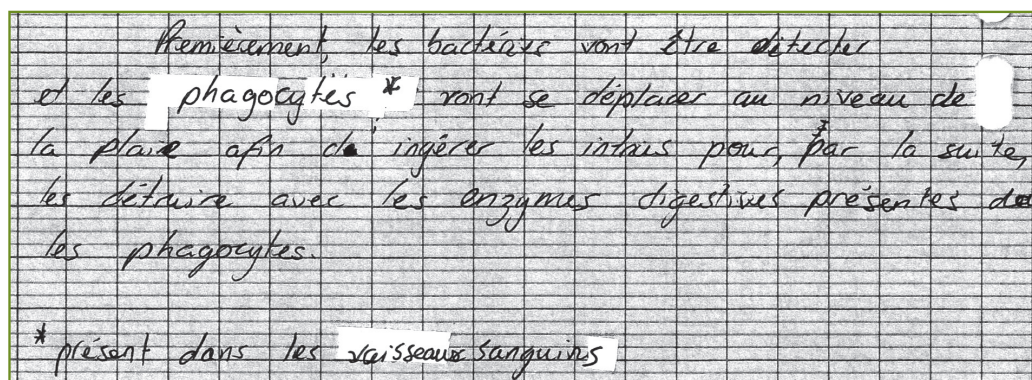
Exemple de développement de la capacité à persévérer et à améliorer son écrit

L'exemple présenté est inspiré d'un travail réalisé en SVT au collège Georges-Clémenceau de Cholet (49) en classe de 3^e. Il est transférable à toute situation d'apprentissage.

Situation de départ

En classe de SVT, les élèves réalisent une tâche complexe qui doit les amener à déterminer le rôle des cellules immunitaires, les phagocytes, lors de l'intrusion dans le corps d'une bactérie pathogène. Ils disposent, au choix, d'un texte, d'une vidéo, d'un schéma permettant de définir les différentes étapes qui conduisent les phagocytes à détruire l'élément étranger. Leur réponse doit se présenter sous forme d'un court texte explicatif.

1^{er} texte élaboré:



Dans un deuxième temps, l'utilisation d'une grille qui indique différents indicateurs de réussite permet à l'élève d'améliorer sa production, de la reviser. Il s'agit d'une posture que les programmes du cycle 3 visent à cultiver.

		J'ai réussi	☺	☹
Compétence 3	S'informer Rechercher, extraire et organiser l'information utile	Doc 1 : J'ai noté le nom et les propriétés des cellules mises en jeu dans la réaction.	X	
		Doc 2/3 : J'ai noté * les étapes d'une réaction inflammatoire. * l'intervention des cellules.	X	
		Doc 4/5 : J'ai noté * le nom de la réaction. * les 4 étapes de la réaction. * l'action des cellules impliquées.	X	
	Raisonner Mise en relation des informations - déduction	La réponse au problème est clairement exprimée.		X
Compétence 1	Ecrire lisiblement un texte en respectant l'orthographe et la grammaire.	Le texte respecte les règles de grammaire et d'orthographe.	X	



2° texte élaboré :

Stéphane Martin présente les signes d'une inflammation (rougeur, chaleur, gonflement, douleur et pus). Des bactéries ont été détectées par le corps, les phagocytes, qui ont la propriété d'ingérer les bactéries afin de les détruire, vont donc* se déplacer sur le lieu de contamination. Ceux-ci vont englober les bactéries dans leur cytoplasme, et les détruire à l'aide des enzymes intestinales. C'est par la phagocytose que le corps va détruire les corps étrangers et pathogènes.

* sortir des vaisseaux sanguins et

La compétence travaillée "Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit" dont un des items est « l'élève reprend ses écrits pour rechercher la formulation qui convient le mieux et préciser ses intentions et sa pensée » appartient au Domaine 1 du socle. On attend de l'élève qu'il sache améliorer son écrit lorsque cela est nécessaire en précisant quelques points.

Enfin, les élèves sont conduits à s'auto-évaluer sur leur capacité à communiquer et à améliorer leur écrit.

Les critères d'évaluation ont été déterminés de façon collégiale au sein du collège et sont explicités aux élèves :

- Respect de la forme demandée (une lettre, un texte argumentatif...);
- Utilisation des liens logiques (ainsi, en effet, donc...) qui assurent en partie la cohérence du texte;
- Conjugaison correcte des verbes;
- Constitution de paragraphes;
- Respect des accords dans le groupe verbal.



Fiche 11 - Construire un projet AP pour une classe, un niveau, un cycle : développer une ou plusieurs compétences dans des contextes différents

Mobiliser une même compétence dans plusieurs champs disciplinaires, et donc dans différents contextes, permet aux élèves non seulement de maîtriser de manière plus efficace cette compétence, mais également de suivre avec plus de précision les progrès qu'ils réalisent. Cette démarche nécessite une collaboration étroite entre les professeurs des différentes disciplines pour identifier les groupes de besoin et le suivi des compétences de chacun.

Cette fiche propose un exemple de démarche dans le cadre d'un projet d'accompagnement personnalisé proposé en classe de 6^e pour travailler la compétence : s'approprier son environnement informatique proche. Il a été conçu par Gilles BLÉJEAN (formateur en SVT) et Valérie RENAUDEAU (formatrice en anglais) – académie de Nantes.

Présentation de la démarche commune adoptée

Éléments du domaine 2 du socle commun (les méthodes et outils pour apprendre) **travaillés** :

Ce projet d'accompagnement personnalisé vise à développer essentiellement deux champs de compétences du domaine 2 :

- Médias, démarches de recherche et de traitement de l'information : l'élève apprend à utiliser avec discernement les outils numériques de communication et d'information qu'il côtoie au quotidien, il sait traiter les informations collectées et les organiser...
- Outils numériques pour échanger et communiquer : l'élève apprend à utiliser les espaces collaboratifs dans le respect de soi et des autres, il comprend la différence entre sphères publique et sphère privée, il sait réutiliser des productions dans le respect des droits d'auteurs...

Constat : lorsque les élèves entrent en 6^e, leur connaissance des outils numériques est très variable. L'hétérogénéité de leurs acquis en la matière est grande. Il est important qu'ils se familiarisent rapidement avec les outils proposés au collège et/ou qu'ils confortent leur maîtrise des outils utilisés au quotidien au sein du collège. Tous les enseignements disciplinaires peuvent être concernés et participer au développement de cette compétence en même temps qu'ils contribueront à atteindre les objectifs de fin du cycle 3.

Prérequis :

- Donner aux élèves les codes d'accès au réseau.
- Activer leur compte e-lyco et définir avec eux un nouveau mot de passe. Ce sera l'occasion de sensibiliser les élèves à l'usurpation d'identité et à la gestion de ses mots de passe.

Étape 1 : Identifier les besoins des élèves à partir d'un formulaire à remplir disponible dans e-lyco.

Indicateurs de réussite pouvant être utilisés :

- Je sais taper un texte au clavier en utilisant les majuscules, la ponctuation.
- Je sais échanger des informations : trouver une ressource, envoyer une information au professeur ou à un camarade, envoyer une information à tous (utilisation de la messagerie).
- Je sais stocker l'information : sur mon espace personnel / sur l'espace public de la classe.
- Je sais faire la différence entre ce qui est personnel et ce qui peut être publié.

Étape 2 : Déterminer des groupes de besoin et les activités d'apprentissage à proposer à chaque groupe pour répondre à ces besoins.

Groupe 1 : Je découvre le numérique (utiliser son identifiant pour se connecter / utiliser le clavier numérique).

Groupe 2 : J'apprends à échanger des informations (aller chercher une information – envoyer une information à un camarade, au professeur, à l'ensemble de la classe).

Groupe 3 : J'apprends à transformer une information (insertion d'une image dans un texte, écriture d'un article de blog, écriture à plusieurs mains...).

Groupe 4 : Le numérique responsable : qu'est-ce que je peux publier sur mon espace personnel ? sur un espace commun ?



Remarque : A tout moment, un élève peut rejoindre un autre groupe en fonction de ses progrès.

Étape 3 : Activités qui peuvent être proposées aux élèves, dans chacun des groupes, pour leur permettre de travailler les capacités qu'ils doivent développer

Pour le groupe 1 : "Je découvre le numérique"

- Travailler l'identification pour se connecter :
 - Le professeur montre la procédure via le vidéo projecteur et/ou demande à un ou deux élèves de la mettre en œuvre devant le groupe.
 - Les élèves qui en ont besoin travaillent un moyen mnémotechnique leur permettant de mémoriser son identifiant.
 - Chaque élève apprend à garder trace de son identifiant sur plusieurs supports.
- Travailler l'utilisation du clavier avec un tutoriel : clavier vidéo ou fiche de travail et un clavier légendé :
 - Les élèves saisissent sur ordinateur un texte manuscrit en respectant l'utilisation des majuscules, des chiffres et nombres, de la ponctuation, de paragraphes, de symboles (slash / anti slash...).
 - Les élèves disposent d'un texte tapé "au kilomètre" obtenu sur traitement de texte mais dans lequel tous les mots sont mis bout à bout. Il leur est demandé de rectifier de texte en ajoutant la ponctuation, les majuscules nécessaires, les chiffres, les nombres ou les symboles utiles et en marquant nettement les paragraphes.

Pour le groupe 2 : "J'apprends à échanger des informations"

- Travailler la capacité à trouver des informations avec la possibilité d'utiliser un tutoriel (Tutoriel vidéo : "aller chercher un document, une ressource" en français et/ou dans une langue vivante étrangère ou tutoriel sous forme de fiche "le chemin pour accéder à une ressource, comment comprendre l'arborescence") ...
 - Les élèves ont à retrouver sur le cahier de textes numérique une ressource donnée par le professeur. Par exemple une vidéo mise à disposition dans le cadre d'une séance du type "classe inversée", un document ressource, le travail à faire pour la séance suivante.
 - Les élèves ont à retrouver, sur un espace partagé, un document ou une ressource : un fichier son, une vidéo...
- Travailler la capacité à partager des informations avec un camarade, le professeur, l'ensemble de la classe.
 - En dehors de toute contextualisation, les élèves ont à mettre par écrit la démarche qu'ils pensent adopter pour envoyer un message et notent les besoins que nécessitent l'envoi d'un message (destinataire, mode réponse, objet...).
 - Dans le cadre de travail en groupes, les élèves s'approprient leur espace numérique de travail : ils ont en particulier à retrouver la messagerie et y naviguer.
 - Les élèves ont à compléter une arborescence qui explicite la démarche à adopter pour envoyer un message.
 - Les élèves doivent envoyer un message préparé en amont de la séance.

Pour le groupe 3 : "J'apprends à transformer une information"

Pour apprendre à stocker et à communiquer, plusieurs activités peuvent être proposées :

- Les élèves ont à produire, par exemple à quatre mains, un document, saisi avec un traitement de texte, en utilisant la fonction "pad" d'e-lyco. : le bilan d'une activité en prenant appui sur les mots clés qui ont fait l'objet d'une mutualisation collective, un conte, un compte-rendu...
- Les élèves ont à effectuer par petits groupes une recherche (sur un objet, une notion...) et à produire un document à destination des autres élèves de la classe.
- Les élèves ont à présenter les résultats d'une expérience ou d'une observation sous forme d'un fichier numérique. Une différenciation des apprentissages peut être réalisée selon le niveau des élèves. Selon les cas, on peut :
 - demander à l'élève d'illustrer avec des images, un graphique, un clip art, un schéma, des photographies, un texte déjà rédigé. Les illustrations sont disponibles dans une banque



de données ; l'objectif étant alors de vérifier la compréhension du texte et la capacité de l'élève à insérer des illustrations et à transformer le document,

- demander à l'élève de rédiger un texte à partir d'une question ouverte, avec un guidage plus ou moins important de la tâche. L'écriture est individuelle ou collective. Le texte doit être illustré,
- demander à l'élève de rédiger un texte à partir d'une question ouverte, sans guidage. L'élève doit alors se questionner sur ses besoins pour mener sa recherche d'information : où se trouve l'information ? Comment la récupérer ? Sous quelle forme la présenter ?...

Pour le groupe 4 : "Le numérique responsable" ou comment discriminer ce que l'on peut publier sur un espace commun, public et ce que l'on doit garder sur son espace privé ?"

On peut conduire les élèves à produire une charte permettant de répondre à la question "ai-je le droit de publier ce que j'ai produit ?" qui sera ensuite proposée à la classe.

En amont de ce travail, les élèves ont réalisé en classe une production sur un thème traité.

Quelques activités à mener :

- Un corpus de ressources sur le numérique responsable (textes, capsules vidéo, articles législatifs, études de cas basés sur des articles de journaux...) est mis à disposition des élèves. Ils ont à s'approprier toutes ces ressources dans le cadre d'un travail collaboratif.
- Les élèves mettent en commun les informations recueillies et élaborent une charte avec respect d'un format de mise en page donné (type règlement). Ils envoient leur proposition de charte au professeur par la messagerie électronique.
- Les élèves reprennent leur proposition de charte en tenant compte des conseils donnés par l'enseignant et reçus par messagerie électronique.
- Les différentes chartes sont présentées en classe et débattues en vue de l'élaboration d'une charte commune.
- L'élève est conduit à plusieurs reprises à s'interroger sur sa propre production afin de décider si elle peut être publiée sur l'espace commun, si elle doit être transformée avant d'être publiée ou si elle doit rester sur son espace personnel.

Étape 4 : Le suivi de l'acquisition de la compétence grâce à l'utilisation d'une échelle descriptive

Ce suivi peut être réalisé en autoévaluation ou dans le cadre d'une évaluation par les pairs en donnant des indicateurs de réussite adaptés à l'exercice proposé aux élèves. Ponctuellement, le niveau d'acquisition sera effectué par le professeur pour éventuellement modifier la répartition des groupes en fonction de la progression des élèves.

Pour la compétence "S'approprier son environnement numérique proche", on peut proposer par exemple le type d'échelle descriptive suivant :

Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
<ul style="list-style-type: none"> • Je connais l'organisation du réseau numérique du collège. • Je sais me connecter avec mon compte personnel. 	<p>En plus :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je sais aller chercher des informations et les stocker dans le réseau numérique. • Je sais échanger des informations. 	<p>En plus :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je sais transformer une information pour la communiquer ou la stocker sous forme numérique. 	<p>En plus :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je sais différencier ce que je peux mettre sur mon espace personnel et ce que je peux mettre dans un espace public.

Exemples de travail de la compétence "S'approprier son environnement numérique proche" prenant appui sur un enseignement des sciences

Un objectif conjoint de formation est de développer l'un des attendus de fin de cycle 3 à savoir "Classer les organismes, exploiter les liens de parenté pour comprendre et expliquer l'évolution des organismes".

Situation : une sortie, dans le collège ou à proximité, a été réalisée. Divers êtres vivants ont été observés et ces observations permettent d'aborder la notion de groupes emboîtés et de classification



du vivant. Pour effectuer la classification, on pourra utiliser des supports numériques tels que les logiciels Phylogène ou Vue.

Durée du travail : 2 séances d'1 h 30. On propose un atelier aux élèves, ils peuvent passer à un autre atelier de manière autonome.

Activités proposées au groupe 1 (cet atelier ne sera présent que lors de la 1^{re} séance).

- S'identifier sur le réseau avec ou sans aide : rappel des identifiants et/ou des procédures.
- Compléter ou créer à l'aide d'un modèle des fiches d'identification de quelques êtres vivants communs (rencontrés ou non lors de la sortie) en respectant les règles orthographiques et une charte graphique.
- Enregistrer les fiches créées dans un dossier spécifique avec ou sans aide : utilisation d'une fiche présentant l'arborescence du réseau ou indications par le professeur.

Activités proposées au groupe 2

- S'identifier sur le réseau.
- Aller chercher des informations sur les attributs de quelques êtres vivants dans les fiches du groupe 1 et/ou d'autres fiches préparées en amont par l'enseignant.
- Compléter un fichier "tableau d'attributs" avec ou sans aide en utilisant la fiche sur l'arborescence du réseau.
- Échanger ce fichier grâce à la messagerie avec les autres élèves du groupe 2 pour arriver à un consensus. Des aides peuvent être données suivant les besoins : ce que doit contenir un message (objet, destinataire...), comment choisir un ou plusieurs destinataires, comment joindre un fichier à un message...

Activités proposées au groupe 3

- À partir d'un tableau d'attributs préparé par l'enseignant ou celui du groupe 2, créer des groupes emboîtés avec le logiciel Vue.
- Enregistrer le travail dans l'espace classe qui servira pour faire un bilan en fin de séquence.

Activités proposées au groupe 4

- Mener une réflexion sur le droit à l'image – les droits d'auteur, à partir d'un cas d'étude. Des situations possibles "Pour classer l'Homme dans ses groupes emboîtés, Paul souhaite illustrer sa présentation avec une photographie de son amie Virginie prise lors de la sortie de classe" / "Pour construire sa fiche concernant les dauphins, Léa veut utiliser les informations issues d'un site internet privé mis en ligne par M. Dupont, passionné de mammifères marins"...
- Enrichir le fichier image du logiciel Vue avec des images libres de droits à l'aide d'une photographie de banque d'images, d'outils de recherche.
- Enrichir les groupes emboîtés de la séance 1.
- Publication d'une classification des êtres vivants rencontrés au collège sur le blog de la classe. Une aide à la rédaction d'un article de blog peut être apportée.

Exemples de travail de la compétence "S'approprier son environnement numérique proche" prenant appui sur un enseignement d'une langue vivante étrangère

Un objectif conjoint de formation consiste à développer les attendus de fin de cycle 3 à savoir "Écrire et comprendre un court texte – Niveau A1"

Ce travail peut s'inscrire dans des séquences de début d'année où l'élève apprend à "Dire des choses simples sur soi-même"



Communiquer	Compétences linguistiques	Culture – lexique développés	Tâche – mission réalisables
<p>Échanger des salutations. Se présenter et présenter quelqu'un.</p> <p>Écouter un dialogue simple pour en savoir plus sur quelqu'un.</p> <p>Échanger des informations de base (nom, âge nationalité, origines).</p> <p>Échanger sur ce que l'on a / ce que l'on aime.</p> <p>Comprendre un poème sur les animaux / Créer un poème et le réciter.</p>	<p>How are you? What's your name? Determinants possessifs "my/ your"</p> <p>"Be" au present How old Where From? Intonation questions ouvertes</p> <p>Have / like/love/ hate au présent simple. Pluriel des noms. Les rimes : travail sur les sons.</p>	<p>Code socio-linguistique de base.</p> <p>Les pays anglophones. Les adjectifs de nationalité. Les nombre jusqu'à 20.</p> <p>Les animaux. Les couleurs. Les aliments de base.</p>	<p>Se présenter. Envoyer un mail pour présenter un camarade à la classe.</p> <p>Play imaginary identities.</p> <p>Écrire, publier, réciter un poème.</p>

Activités proposées au groupe 1

Faire travailler aux élèves un attendu du niveau A1 : "capacité à copier un modèle écrit et écrire à l'aide d'un clavier adapté à la langue"

- S'identifier sur le réseau.
- On propose aux élèves un texte en anglais décrivant une personne qui se présente. Ce texte est connu des élèves car travaillé en classe mais il est saisi sans respect des usages en matière de traitement de textes. Les élèves doivent modifier le texte sur ordinateur et le réécrire de manière à respecter les règles de l'écrit (ponctuation, majuscules, paragraphes, symboles...) et/ou les élèves tapent un texte pour se présenter eux-mêmes à partir d'un travail préparatoire réalisé en amont en classe.

Une aide peut être proposée sous forme d'une fiche d'aide à l'utilisation du clavier, d'un tutorat par un pair, d'une aide ponctuelle apportée par le professeur.

Activités proposées au groupe 2

Faire travailler aux élèves un attendu du niveau A1 : "capacité à écrire un court message et à renseigner un questionnaire / écrire à l'aide d'un clavier adapté à la langue étudiée / se relire pour améliorer ses écrits"

- Aller chercher un document numérique écrit ou audio (MP3) selon les besoins des élèves.
- Répondre à un questionnaire joint au cahier de textes d'e-lyco.
- Écrire à son professeur un message électronique qui présente l'un de ses camarades. Lire la réponse du professeur et suivre les conseils donnés pour améliorer son message avant de l'envoyer au reste de la classe.

Une aide peut être proposée sous forme d'un tutoriel vidéo : "aller chercher un document, une ressource" et/ou une fiche explicitant "le chemin pour accéder" et/ou une fiche éclairant une manière d'"utiliser l'explorateur de fichier".

Autres pistes de travail :

- Faire réfléchir les élèves sur les besoins que nécessitent l'envoi d'un message (destinataire, mode de réponse, objet...),
- leur proposer de compléter une arborescence permettant de présenter la démarche à adopter lorsque l'on veut envoyer un message.



Activités proposées au groupe 3

Faire travailler aux élèves un attendu du niveau A2 au niveau de "Lire et comprendre" : capacités à "comprendre des textes courts et simples" "Écrire un texte court et simple en s'appuyant sur une trame connue".

Suivant le niveau des élèves, on pourra proposer plusieurs activités telles que :

- Recopier un poème et aller chercher dans une banque d'images prêtes à l'emploi des illustrations pertinentes à partir du support "Five White Mice".
- Écrire un poème à partir de la trame de "Five White Mice" et choisir des illustrations sur Google image. Un guidage pourra être utile pour le respect des rimes. Le poème sera publié dans l'espace classe.
- Écrire un poème à partir de la trame de "Five White Mice" et choisir des illustrations sur Google image en autonomie. Le poème sera publié dans l'espace classe.

Activités proposées au groupe 4

- Après sensibilisation du groupe aux exigences d'une utilisation éthique et responsable des ressources issues d'internet, conduire chaque élève à reprendre ses écrits ou ceux de la classe pour qu'ils soient publiables sur le blog de la classe.

Les membres du GRAF

Pierre-Yves Bienaimé, IA-IPR de mathématiques
Laurent Cario, professeur d'histoire géographie au collège Tiraqueau, Fontenay-le-Comte
Frédéric Chotard, IA-IPR d'anglais
Régine Coste, IEN maths sciences
Danielle De Backer, IA-IPR d'allemand
Nathalie Dupré, IA-IPR d'histoire-géographie
Delphine Évain, IA-IPR EPS
Sylvain Gland, IA-IPR d'histoire-géographie
Martine Husson, IA-IPR de lettres
Françoise Janier Dubry, IA-IPR d'histoire-géographie
Jean-Michel Labbay, IA-IPR établissement et vie scolaire
Anne Le Mat, IA-IPR de SVT, doyenne des IA-IPR
Sylvie Marquer, conseillère académique Cardie
Françoise Munck, IA-IPR de mathématiques, Directrice de la pédagogie de l'académie de Nantes
Pierre Pilard, IA-IPR de lettres
Jean-Yves Robichon, doyen des IEN 1^{er} degré
David Roou, IA-IPR d'histoire-géographie

Responsable du Graf et de la production

Fabienne Sallette, IA-IPR de SVT

Nous remercions tout particulièrement :

les enseignants et les chefs d'établissement des collèges qui sont à l'origine des activités réalisées avec les élèves et présentées dans ce document :

Collège Marcelle-Baron à Héric (44)
Collège Sophie-Germain à Nantes (44)
Collège Tiraqueau à Fontenay-le-Comte (85)
Collège Louis-Pasteur à Saint-Mars-la-Jaille (44)
Collège de l'Èvre à Montrevault (49)
Collège Talence à Nantes (44)
Collège Georges-Clemenceau à Cholet (49)

et les relecteurs assidus de la production finale

Frédéric Chotard, IA-IPR d'anglais
Danielle De Backer, IA-IPR d'allemand
Martine Husson, IA-IPR de lettres
Anne Le Mat, IA-IPR de SVT, doyenne des IA-IPR
Françoise Munck, IA-IPR de mathématiques, Directrice de la pédagogie de l'académie de Nantes

Annexes



Annexe 1 - Document de liaison cm2 – 6^e

Nom :

Prénom :

École :

Compétences transversales	
S'informer	Recherche et trouve les informations demandées. Cite ses sources. Restitue l'information et l'utilise de façon pertinente.
Mémoriser	Restitue les éléments à retenir de façon cohérente. Restitue l'intégralité du contenu à apprendre. Est capable de reformuler ce qui a été appris et restitue des connaissances anciennes.
Raisonnement Argumenter	Exprime une idée, amorce une démarche, met en place une stratégie. Organise les idées, les éléments en faisant preuve de logique et de cohérence. Justifie clairement et précisément à l'aide de références, connaissances, propriétés.
Communiquer à l'écrit	Sait écrire des notes ou des messages courts lisibles, écrits avec soin. Utilise un vocabulaire approprié et varié. Rédige un écrit long et cohérent (10/15 lignes) avec la ponctuation adaptée, en utilisant un registre de langue adapté à la situation en fonction de la discipline.
Communiquer à l'oral	Répond par une phrase simple suite à une sollicitation. Utilise un registre adapté à la situation et un vocabulaire varié. Enonce un propos développé, l'élocution est claire, audible. Prend la parole de sa propre initiative en respectant les règles de communication et fournit une réponse organisée en tenant compte de l'auditoire et de manière continue.
Réaliser	Propose une production. Respecte la consigne. Termine la production demandée. Présente un travail de qualité et inventif.
Compétences d'autonomie et d'initiative / Compétences sociales et civiques	
Travailler seul	Lit et écoute les consignes. Comprend la tâche et se lance dans une démarche de réflexion. Utilise ses outils personnels et ceux à disposition pour travailler de sa propre initiative. Se met seul au travail. Demande de l'aide si nécessaire. Réalise entièrement la tâche. Travaille calmement et efficacement. Respecte les délais.
Travailler en équipe	Connaît la tâche à accomplir. Écoute les autres. Prend part aux échanges, propose ses propres idées, discute et argumente. Participe activement à la tâche : prend en compte les idées des autres, critique et décide.
Vivre ensemble	Comprend la notion de droits et de devoirs. Respecte les règles de vie collective. Respecte tous les autres (camarades, tous les adultes, principe d'égalité garçon/ fille...).

Remarques :



Annexe 2 -

Un exemple de grille utilisée en mathématiques Classe de 2nde

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Chercher	Je travaille sur un exemple, je m'engage dans l'exercice, j'extrais une information pertinente, j'utilise mon intuition ou mon expérience du monde tangible.	Je travaille sur plusieurs exemples, je suis plusieurs pistes, j'utilise des outils pour explorer, j'extrais plusieurs informations pertinentes.	Je suis capable de généraliser à partir de plusieurs exemples, j'établis un énoncé à vérifier, je trie correctement les informations.
Modéliser	J'introduis une notation, une variable en rapport avec l'exercice.	Je traduis l'énoncé à l'aide de notations appropriées.	Je mets le problème en adéquation de manière efficace, avec le minimum de variables possibles.
Représenter	J'utilise un changement de cadre pertinent.	Je fais plusieurs changements de cadre avec de l'aide.	Je choisis le cadre le plus adapté en autonomie.
Calculer	Je maîtrise les bases de calcul numérique sur les entiers et les décimaux, je suis capable de développer un produit.	Je maîtrise le calcul numérique avec des fractions, je maîtrise les bases du calcul littéral, je vérifie avec un outil, je suis capable de calculer l'image d'un nombre par une fonction.	J'applique les règles de calcul de façon automatique, de façon réfléchie. Je calcule avec toutes sortes de nombres.
Raisonner	J'identifie hypothèse et conclusion, ce qui est demandé...	J'identifie des propriétés aboutissant au résultat, je conduis le raisonnement sur un exemple générique.	J'articule des propositions de façon logique, je peux prouver une conjecture.
Communiquer	Je fais apparaître des traces de recherche qui permettent de comprendre la démarche.	J'explique ma démarche de façon simple, avec un vocabulaire élémentaire.	J'utilise le langage mathématique et symbolique, le vocabulaire adapté pour présenter une démarche.

Si le niveau de maîtrise attendu peut être différent pour des élèves de collège, beaucoup de critères de réussite présents dans cette grille peuvent être réinvestis.



Un exemple de grille utilisée au lycée

Compétence français : réaliser un message écrit

	Élaborer	Communiquer	Structurer
Très peu développée	Le message produit est en correspondance avec l'objectif visé. Il reste succinct en terme de longueur et/ou il donne lieu à une aide extérieure (document, aide du professeur...) ou est inachevé.	Le message est lisible graphiquement et correctement présenté. Le contenu est compréhensible partiellement.	Le message présente globalement une unité.
Peu développée	Le message manifeste une compréhension globale du sujet, ou correspond à l'objectif visé et cherche à s'adapter à l'objectif. Il est inachevé, ou traité de manière succincte.	Le message est lisible et correctement présenté. Le message est compréhensible.	Le message témoigne d'une volonté d'organisation, plus ou moins cohérente.
Acceptable	Le message répond à l'objectif visé (ou au sujet) dans sa globalité. Il est d'une longueur satisfaisante	Le message est lisible et correctement présenté. L'orthographe et la syntaxe sont maîtrisées dans l'ensemble.	Le message est structuré simplement mais efficacement. Son organisation est logique et le lecteur est guidé par des conclusions partielles et des phrases introductives.
Assurée	Le message propose une réponse pertinente à la question, au sujet, il correspond à l'objectif visé. Il est de bonne longueur. Il témoigne d'une compréhension approfondie des attentes : des enjeux de ce qui justifie le message.	Le message est agréable à lire et bien présenté. La langue est fluide et maîtrisée dans sa forme. Un vocabulaire assez varié permet la précision. La syntaxe qui mêle phrases simples et phrases complexes, favorise l'approfondissement.	Le lecteur se sent guidé dans la logique du rédacteur, par des phrases de relai dans les différentes étapes ou démarches, le message suit un plan ou une organisation annoncée. L'enchaînement des phrases favorise la clarté du cheminement.
Marquée	Le message propose une réponse très pertinente, de bonne longueur. Il témoigne d'une excellente compréhension des enjeux des objectifs visés. Il dépasse la réalisation de l'exercice, ou du cadre imposé pour proposer une approche inventive et pertinente.	Un vrai style personnel est élaboré, clair et efficace. Le vocabulaire riche et la syntaxe élaborée permettent la nuance et l'efficacité.	L'enchaînement des phrases est soigné ainsi que la structure de l'ensemble. Le lecteur se sent guidé et séduit par l'éloquence.

Si le niveau de maîtrise attendu peut être différent pour des élèves de collège, beaucoup de critères de réussite présents dans cette grille peuvent être réinvestis.



Exemple d'échelle descriptive en langue vivante

Sujet proposé aux élèves :

Barème utilisé pour l'évaluation de la production écrite

	Niveau A1	Niveau A2	Niveau B1
Discours construit / organisé	<ul style="list-style-type: none">• À fourni quelques éléments demandés.	<ul style="list-style-type: none">• Présentation ordonnée/chronologique.• Enchaînement, liaison des phrases à l'aide de termes simples.	<ul style="list-style-type: none">• Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts, en un discours qui s'enchaîne.
Développement thématique / pertinence	<ul style="list-style-type: none">• Absence de développement.• Contenu non pertinent.	<ul style="list-style-type: none">• Apport d'informations limité, simple et direct.	<ul style="list-style-type: none">• Respect des consignes,• Précision suffisante pour expliquer les points principaux d'une idée.
Lexique	<ul style="list-style-type: none">• Vocabulaire basique.• Emploi de mots français.	<ul style="list-style-type: none">• Répertoire lexical restreint.• Pas de recours au français.	<ul style="list-style-type: none">• Bonne utilisation du lexique étudié en amont.• Utilise des périphrases pour combler les manques de lexique.
Grammaire	<ul style="list-style-type: none">• Absence d'autonomie, maîtrise des formules toutes faites, juxtaposées les unes aux autres.	<ul style="list-style-type: none">• Début d'autonomie : utilise des structures simples mais fait des erreurs élémentaires systématiques.	<ul style="list-style-type: none">• Correction grammaticale suffisante.• Erreurs de syntaxe et de grammaire induites par la langue maternelle mais le sens reste clair.
Orthographe / ponctuation	<ul style="list-style-type: none">• Orthographe très incertaine.	<ul style="list-style-type: none">• Orthographe encore trop phonétique.	<ul style="list-style-type: none">• Orthographe et ponctuation relativement exactes mais peuvent subir l'influence de la langue maternelle.



Echelles descriptives – Collège Louis-Pasteur – Saint-Mars la Jailles (44)

Attitudes

	D	C	B	A
Être autonome	<ul style="list-style-type: none"> • J'attends l'aide de l'adulte pour comprendre la marche à suivre et commencer le travail. • Je sais quel est le matériel approprié. 	<ul style="list-style-type: none"> • Je suis capable de demander de l'aide pour faire le travail. • J'essaie de faire ce qui est demandé. • J'ai le matériel approprié. 	<ul style="list-style-type: none"> • Je comprends la marche à suivre seul. • Je sais faire un travail seul en suivant les étapes. • Je me mets rapidement au travail. • Je sais aller chercher des outils. • Je sors le matériel approprié. 	<ul style="list-style-type: none"> • Je gère et j'organise mon travail seul et sans aide. • Je vérifie que mon travail correspond aux consignes. • Je propose des idées. • Je sais utiliser le matériel approprié.
Vivre avec les autres	<ul style="list-style-type: none"> • Je sais qu'il y a des règles et une charte à respecter même si on doit souvent me les rappeler. 	<ul style="list-style-type: none"> • Je respecte et j'applique les règles et une charte si on me les rappelle souvent. 	<ul style="list-style-type: none"> • Je respecte et j'applique les règles et une charte, les rappels sont rares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Je comprends l'intérêt d'appliquer les règles et une charte pour le respect de chacun.
Travailler avec les autres	<ul style="list-style-type: none"> • J'observe et j'écoute. • Je ne gêne pas le travail du groupe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Je suis capable d'échanger avec mon groupe mais sans tenir compte du point de vue des autres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Je suis capable de participer à un travail commun. • J'écoute les autres et je tiens compte de leur point de vue. • Je suis capable de faire évoluer mes idées. 	<ul style="list-style-type: none"> • Je participe activement au travail du groupe. • J'apporte des éléments constructifs. • Je prends en compte les idées des autres, je critique et je prends des décisions.

Connaissances et capacités

	D	C	B	A
Dire	<ul style="list-style-type: none"> • Je m'exprime à l'oral brièvement et parfois avec difficulté. 	<ul style="list-style-type: none"> • Je prends la parole en public, j'exprime une idée même si je ne suis pas toujours très clair. 	<ul style="list-style-type: none"> • Je prends la parole en public, ce que je dis est clair même si je fais quelques erreurs (vocabulaire, syntaxe...). 	<ul style="list-style-type: none"> • Je prends la parole en public, je m'exprime clairement, je sais justifier mes choix, mon point de vue.





Écrire	<ul style="list-style-type: none"> • Je laisse une trace écrite. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ce que j'écris est compréhensible et correspond en partie aux consignes. • Mon vocabulaire progresse. • Je commence à respecter les normes de ponctuation. • Je construis des phrases qui ont un sens. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ce que j'écris est clair dans l'ensemble et facile à lire, correspond à presque toutes les consignes. • J'utilise le vocabulaire étudié dans le contexte. • Je fais peu de fautes d'orthographe. • Je respecte les principales règles (grammaire et conjugaison). • Je respecte les normes de ponctuation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ce que j'écris est très clair, correspond à toutes les consignes. • Je produis un texte cohérent, des schémas, des tableaux. • Mon vocabulaire est recherché, imagé et varié. • Je ne fais pratiquement aucune faute.
Mémoriser	<ul style="list-style-type: none"> • Je restitue quelques éléments de ce qui est à retenir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Je restitue une partie cohérente de ce que j'ai appris. 	<ul style="list-style-type: none"> • Je restitue l'intégralité de ce que j'ai appris même si je fais quelques erreurs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Je suis capable de reformuler ce que j'ai appris. • Je peux mobiliser des connaissances anciennes.
S'informer	<ul style="list-style-type: none"> • Je sais trouver une information dans un document fourni. 	<ul style="list-style-type: none"> • Je sais trouver une information dans un ensemble de documents. 	Je sais chercher, sélectionner et vérifier l'information.	Je sais chercher, sélectionner et vérifier l'information. -Je sais la restituer, l'utiliser.
Analyser Raisonner Argumenter	<ul style="list-style-type: none"> • J'exprime une idée pour répondre à une situation. • J'amorce une démarche. 	<ul style="list-style-type: none"> • J'exprime plusieurs idées pour répondre à une situation. • Je poursuis ma démarche. 	<ul style="list-style-type: none"> • Je mets en lien et j'organise les différentes idées et mes connaissances pour répondre à une situation. • Je justifie mon travail de manière cohérente. • Je vais au bout d'une démarche qui répond à la situation en justifiant. 	<ul style="list-style-type: none"> • Je développe les différentes idées et connaissances pour répondre précisément à une situation. • Je réponds au problème.
Réaliser	<ul style="list-style-type: none"> • J'essaie de faire ce qui est demandé même si je n'arrive pas à suivre les consignes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Je réalise une partie du travail en respectant les consignes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Je réalise entièrement la tâche. • Ce que je fais correspond aux principales attentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mon travail correspond aux attentes et est de qualité. -Je maîtrise la tâche dans la plupart des situations.



Échelles des compétences transversales au collège Sophie-Germain

Ceintures		Palier 2 (Socle)		Palier 3 (Socle)		Palier 4 (Socle)		Palier 5 (Socle)	
Compétences		Violette	Blanche	Jaune	Verte	Bleue	Noire		
Coopérer	Je travaille avec mes camarades pour réaliser un travail court (groupe choisi par affinité).	J'écoute les autres et accepte de travailler avec tout le monde. J'essaie d'aider en tenant mon rôle.	Je m'engage dans un rôle pour contribuer au travail collectif. J'essaie d'aider en utilisant les choses vues en éducation à la coopération. J'accepte l'aide des autres.	Dans un travail collectif, je respecte les opinions de chacun. J'utilise les qualités de chacun mais je sais changer de rôle. Dans un travail individuel, je suis capable d'apporter une aide efficace.	Dans un travail collectif, je fédère le groupe. Je propose une organisation, des orientations pour avancer. Je suis constructif.	Dans un travail collectif, je propose une nouvelle règle pour mieux travailler, vivre ensemble dans la classe. Je m'investis dans l'établissement (instances, projet, action, médiateur, etc.).	Je m'engage dans le rôle de délégué des élèves de l'établissement. Je prends une part active aux débats dans les instances où j'interviens avec discernement. Je représente l'établissement à l'extérieur.	Je suis capable de choisir le matériel le plus adapté à ma façon de travailler. Je suis capable de définir seul des objectifs, des stratégies et de les évaluer régulièrement pour les améliorer.	
Avoir un comportement responsable	Je m'efforce de respecter : - les autres - les idées des autres - le matériel et les lieux.	Je lève le doigt pour demander la parole, j'attends d'être interrogé. J'écoute et respecte ce que disent les autres. Je respecte le matériel et les lieux.	Je connais les règles de travail (individuellement, en groupe, en classe entière) et je les applique moi-même au bon moment.	J'assume des responsabilités (rôles dans le groupe, dans la classe, dans le collège) et je tiens mes engagements. Je comprends l'intérêt de régler des conflits pour éviter la violence.	Je propose de nouvelles règles pour mieux travailler, vivre ensemble dans la classe. Je m'investis dans l'établissement (instances, projet, action, médiateur, etc.).	Je suis capable d'organiser mon travail à l'avance. Je me suis approprié les cours manqués. Je suis capable de m'investir dans un projet du début à la fin. Je choisis les ressources et le matériel dont j'ai besoin pour un projet.			
Faire preuve d'autonomie	J'apporte le matériel nécessaire. Je me mets au travail quand on me le demande.	Je sors mon matériel et je me mets au travail sans qu'on me le demande. Je sais corriger mes erreurs avec de l'aide (tableau, corrigé, camarades, professeurs).	J'applique seul des consignes et je cherche des solutions sans me décourager. Quand j'ai été absent, je demande de l'aide pour rattraper les cours. Je commence à repérer ponctuellement lorsque je réussis ou lorsque je suis en difficulté.	J'ai rattrapé les cours manqués. J'organise mon travail sur une courte période (ex : plan de travail). J'exploite les ressources à ma disposition. Je connais mes points forts et mes difficultés. Je m'implique dans mon projet d'orientation.	Je suis capable d'organiser mon travail à l'avance. Je me suis approprié les cours manqués. Je suis capable de m'investir dans un projet du début à la fin. Je choisis les ressources et le matériel dont j'ai besoin pour un projet.	Je suis capable de choisir le matériel le plus adapté à ma façon de travailler. Je suis capable de définir seul des objectifs, des stratégies et de les évaluer régulièrement pour les améliorer.			

Ceintures		Palier 2 (Socle)		Palier 3 (Socle)	
Compétences		Blanche	Jaune	Verte	Bleue
S'informer	 Violette	Je peux trouver une information dans un document et l'utiliser de temps en temps.	Je trouve des informations explicites dans plusieurs documents ou je devine une information implicite à partir d'un document.	Je trouve toutes les informations et je fais des liens entre elles.	Je comprends différents types de documents longs et exigeants. Je sélectionne la plupart des informations dont j'ai besoin dans un ensemble de documents.
	 Noire	Je comprends tous types de documents (faits, arguments). Je sélectionne toutes les informations dont j'ai besoin dans un ensemble de documents.	Je produis un paragraphe court et qui a du sens. J'écris avec soin en faisant des phrases simples et correctes. J'utilise le vocabulaire spécifique.	Je produis un court composé de phrases simples et complexes. Les règles d'accord sont globalement respectées. J'utilise un vocabulaire adapté et varié (sans répétition).	Je produis un texte long et organisé. J'utilise des arguments et des exemples. Je limite le nombre d'erreurs d'orthographe et de conjugaison. Mon vocabulaire est riche et précis.
Communiquer à l'écrit	Je m'exprime à l'écrit en faisant des phrases simples et le plus souvent correctes.	Je m'exprime par des phrases simples dans un langage correct (ponctuation et orthographe). J'utilise le nouveau vocabulaire.	Je formule une réponse cohérente à l'aide de plusieurs phrases en utilisant le vocabulaire spécifique. Ma posture et mon langage sont adaptés à la situation.	Je participe à un échange et développe mon point de vue de façon structurée en utilisant un vocabulaire adapté et varié. Lors d'un exposé, je réussis à me détacher de temps en temps de mes notes. Je tiens compte de mon auditoire.	Je suis capable de faire un discours long (10 minutes) et structuré. Je sais captiver mon public, à l'aide de différents moyens.
Communiquer à l'oral	Je formule une réponse avec des mots simples.	Je formule une réponse par des phrases simples en utilisant le nouveau vocabulaire. Je parle assez fort et j'articule.	Je formule une réponse cohérente à l'aide de plusieurs phrases en utilisant le vocabulaire spécifique. Ma posture et mon langage sont adaptés à la situation.	Je participe à un échange et développe mon point de vue de façon structurée en utilisant un vocabulaire adapté et varié. Lors d'un exposé, je réussis à me détacher de temps en temps de mes notes. Je tiens compte de mon auditoire.	Je suis capable de faire un discours long (10 minutes) et structuré. Je sais captiver mon public, à l'aide de différents moyens.



Echelles descriptives utilisées au collège Debussy - Nantes

Jaune 6°, orange 5°, rouge 4°, violet 3°			
S'informer			
Blanc	Jaune		
Orange	Rouge		
Violet	Noir		
Je peux comprendre des documents courts et simples. Je peux trouver une information particulière explicitement/ prévisible dans un document.	Je peux comprendre l'essentiel des documents traitant de sujets concrets ou abstraits. Je peux trouver des informations implicites simples.	Je peux comprendre une grande gamme de documents (implicites ou explicites). Je peux sélectionner des informations dont j'ai besoin.	Je comprends tous types de documents (faits, arguments). Je sélectionne toutes les informations dont j'ai besoin dans un ensemble de documents.
Communiquer à l'écrit	Je produis une réponse par de simples mots.	Je produis un texte court composé de phrases simples et complexes. Les règles d'accord sont respectées (sujet/verbe, singulier/pluriel) Le vocabulaire est varié (pas de répétition) L'orthographe des mots de l'énoncé et/ou de la leçon est respectée.	Je produis un texte long avec peu de fautes. Je produis des phrases complexes en utilisant correctement et adapté au contexte. Le vocabulaire est varié et adapté au contexte.
Communiquer à l'oral	Je formule une réponse avec des phrases simples. Je parle fort et j'articule.	Je formule une réponse qui a du sens et qui est en lien avec la question. Je parle de façon expressive (ton). Le registre de langue est adapté.	J'organise et structure mon discours J'ai une posture adaptée et une attitude dynamique (ton, volume de la voix) J'emploie un vocabulaire et un niveau de langage adapté.
	Je participe à un échange et développe un point de vue. Je parle en me détachant de temps en temps de ses notes. Je m'adresse à la classe.	Je participe à un échange et développe un point de vue. Je parle en me détachant de temps en temps de ses notes. Je m'adresse à la classe.	À construire



Raisonner	J'essaie. J'émet des explications à partir de ressources.	Je donne une réponse qui utilise une information (sous-entendue) implicite de l'énoncé. Ma réponse est cohérente avec la question posée.	Je mets en place une démarche (stratégie) pour trouver une réponse. Ma réponse est correcte.	Ma démarche a des étapes justifiées par des informations de l'énoncé. Ma réponse est exacte, précise.	Ma démarche est argumentée par des connaissances. Mon raisonnement est structuré.	Je suis capable d'expliquer ma démarche à un tiers. Je suis capable de réfuter une démarche erronée.	
	Réaliser	Faire preuve de précision et de soin. Respecter un protocole.	J'ai rendu une production. Je m'engage dans le protocole.	Ma production est identifiable, lisible et dans un état correct. Je suis capable de passer par toutes les étapes d'un protocole détaillé.	Ma production respecte la forme et les limites du support. J'utilise des outils adaptés. Je suis capable de suivre l'ordre des étapes d'un protocole détaillé.	Ma production présente une unité d'aspect. Je suis capable de créer un protocole à partir d'un cadre et d'indices fournis.	Ma production est structurée. Je suis capable de créer un protocole en réinvés-tissant des étapes vues séparément.
Créer en faisant appel à son imagination	Pas d'échelle, à l'appréciation de chacun.						

