

# DEVELOPPEMENT DE L'INDIVIDUALISATION DANS LES CENTRES DE FORMATION D'APPRENTIS DES PAYS DE LA LOIRE

## ACCOMPAGNER LES APPRENTIS EN DIFFICULTE PAR RAPPORT AUX SAVOIRS DE BASE

### COMPTE-RENDU D'EXPERIMENTATION ET TEMOIGNAGES DE FORMATEURS DE CFA





# AVANT PROPOS

## Contexte

L'enquête commanditée par la Région en 2006 sur la maîtrise des savoirs de base montrait qu'un nombre significatif d'apprentis rencontraient des difficultés pour répondre aux exigences du diplôme (le CAP) mais aussi pour développer les compétences professionnelles nécessaires à une insertion durable dans l'emploi. Elle montrait aussi que les équipes des CFA ne se sentaient pas toujours à même d'apporter des réponses appropriées à ces apprentis.

Un premier travail a été mené en 2007/2008 par un groupe de CFA pour construire un outil de positionnement permettant d'identifier de façon aussi fine que possible la nature des difficultés rencontrées.

Pour pouvoir proposer à tous les CFA d'entrer dans la démarche de positionnement sur les savoirs de base et de mettre en œuvre une remédiation, une phase d'expérimentation avec quelques centres a été organisée et un groupe de travail mis en place.

## Objectifs du groupe

- Expérimenter l'outil de positionnement pour en vérifier la validité et réaliser les ajustements nécessaires
- Exploiter les résultats du positionnement pour construire des réponses pédagogiques adaptées
- Identifier des démarches pédagogiques et des outils appropriés aux difficultés diagnostiquées
- Expérimenter des démarches et outils et analyser les résultats de l'expérimentation
- Diffuser les résultats de cette expérimentation et identifier les conditions de transfert

## Principes généraux

Le dispositif s'appuie sur une expérimentation concernant 5 CFA et se situe dans une perspective de généralisation.

Il combine expérimentation dans chacun des CFA et mutualisation entre les centres impliqués.

## Structure du document

Ce document rend compte de la démarche mise en place ainsi que de la mobilisation des acteurs. Il comprend deux parties :

- **PARTIE 1 : EXPERIMENTATION DU POSITIONNEMENT ET BASE DE RESSOURCES POUR LA REMEDIATION**
- **PARTIE 2 : MONOGRAPHIES D' ACTIONS DE REMEDIATION ET ANALYSE**

## **Animateurs du groupe de travail**

**Gérard HOMMAGE** – formateur-consultant au CAFOC de Nantes

**Jean- Philippe ROQUELLE** – formateur-consultant au CAFOC de Nantes

L'accompagnement à l'écriture a été réalisé par **Jean Philippe ROQUELLE**

La rédaction du document final a été assurée par **Gérard HOMMAGE**.

## **Participants**

<b>BLAIE Emmanuelle</b>	<b>CFA des 3 Villes de la Mayenne</b>
<b>JAMOTEAU Hugues</b>	<b>CFA des 3 Villes de la Mayenne</b>
<b>DUCLOS LEBLANC Stéphanie</b>	<b>CFA des 3 Villes de la Mayenne</b>
<b>SEITE Bettina</b>	<b>CFA des 3 Villes de la Mayenne</b>
<b>GRAFF Pauline</b>	<b>CFA La Germinière</b>
<b>LEGROS Céline</b>	<b>CFA AFORPROBAT 72</b>
<b>MARIGNIER Yolande</b>	<b>CFA AFORPROBAT 72</b>
<b>FINOT Mathilde</b>	<b>CFA AFPI Pays de la Loire Nantes</b>
<b>RATTIER BAPTISTE Céline</b>	<b>CFA AFPI Pays de la Loire Le Mans</b>
<b>GABORIT Patricia</b>	<b>CFA Chambre des Métiers de la Sarthe</b>

## **Période de réalisation :**

**8 jours de regroupement, de septembre 2008 à mai 2009.**

# SOMMAIRE

<b>Avant propos</b>	p.3
<b>Partie n°1 : Expérimentation du positionnement et base de ressources pour la remédiation</b>	
<b>Introduction et rappel des travaux 2007/2008</b>	p.8
Repères sur la question de l'illettrisme	p.8
Rappel des options prises	p.9
<b>Expérimentation des outils de positionnement et mise en place de la remédiation</b>	
<b>Introduction</b>	
Expérimenter l'outil de positionnement	p.14
Exploiter les résultats	p.18
Mise en œuvre de remédiations adaptées	p.19
<b>Annexes</b>	p.21
<b>Partie n°2</b>	
<b>Monographies d'actions de remédiation et analyse</b>	p.32
<b>Préambule</b>	p.34
Cas Charlène	p.35
Cas Steve	p.43
Cas Nadège	p.52
Cas Thomas	p.67
Cas Benjamin	p.77
Cas Mathieu	p.87
<b>Conclusion</b>	p.97



# **ACCOMPAGNER LES APPRENTIS EN DIFFICULTE PAR RAPPORT AUX SAVOIRS DE BASE**

## **PARTIE 1 : EXPERIMENTATION DU POSITIONNEMENT ET BASE DE RESSOURCES POUR LA REMEDIATION**



## 1. Introduction et rappel des travaux conduits en 2007/2008

### 1.1 Repères sur la question de l'illettrisme

#### Des chiffres :

8,22% des jeunes ligériens de 17 ans repérés en difficulté de lecture lors des JAPD (Journées d'Appel, Préparation à la Défense) de 2007. Le taux national est de 11,91 %.

#### Définitions

Bien que le terme ne doive pas s'appliquer stricto sensu aux apprentis, dans la mesure où ils poursuivent une partie de leur formation dans un établissement éducatif, les définitions données par l'ANLCl permettent d'éclairer la problématique :

« L'illettrisme qualifie la situation des personnes de plus de 16 ans qui, bien qu'ayant été scolarisées, ne parviennent pas à lire un texte portant sur les situations de la vie quotidienne, et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples. Pour certaines personnes, ces difficultés en lecture et écriture peuvent se combiner, à des degrés divers, avec une insuffisante maîtrise d'autres compétences de base comme la communication orale, le raisonnement logique, la compréhension et l'utilisation des nombres et des opérations, la prise de repères dans l'espace et dans le temps, etc... » Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme, 2003.

#### Origines possibles d'une situation d'illettrisme (source : rapport de Bentolila)

- ❑ **Une scolarité écourtée** : pas de difficultés pour (ré) apprendre.
- ❑ **Des difficultés générales pour apprendre** : problème psychologique (estime de soi...), fonctionnel (mémoire, repères) ou culturel (incompréhension de la finalité de situations d'apprentissage décontextualisées).
- ❑ **Des difficultés spécifiques dans l'apprentissage de la lecture et l'écriture** : mauvaise maîtrise linguistique, pauvreté de vocabulaire, dyslexie, troubles du langage....

#### Un apprenti en difficulté d'apprentissage

- ❑ ne maîtrise pas les pré-requis pour aborder une formation de niveau V
- ❑ ne maîtrise pas toutes les opérations mentales permettant de traiter l'information, de résoudre des problèmes...

## 1. 2 Rappel des options prises par le groupe de travail précédent

### Le cadrage sur les compétences et savoirs de base

Le document le plus consensuel qui tente de rendre compte de la nature des compétences à maîtriser et de leur graduation est celui publié par l'ANLCI en 2005. Il s'agit d'un texte court qui situe l'enjeu du développement des compétences de base, met en évidence la nécessité d'identifier un socle fonctionnel et esquisse la présentation de 4 degrés d'appropriation des compétences de base.

A partir des référentiels proposés par diverses structures, il classe les compétences de base par grands domaines :

- ❑ les compétences langagières, qui regroupent toutes les compétences relatives à l'utilisation, en situation, de la langue française pour accomplir des tâches déterminées (communication orale et écrite, traitement de l'information...);
- ❑ les compétences mathématiques qui regroupent le calcul des quantités et des grandeurs ainsi que la résolution de problèmes sur ces notions ;
- ❑ les compétences cognitives qui regroupent la maîtrise de l'espace et du temps, le raisonnement ainsi que les capacités d'organisation des connaissances et de mémorisation ;
- ❑ les autres compétences, appelées « compétences clés » dans le monde du travail, regroupant celles qui semblent être de plus en plus importantes pour réussir son insertion socio-professionnelle : résolution de problèmes, organisation, coopération avec autrui, autonomie, utilisation des technologies de l'information et de la communication, etc.

### Les 4 degrés de maîtrise de ces compétences

Les 4 degrés de ce cadre de référence sont utilisés dans les fiches descriptives suivantes pour établir des correspondances avec les référentiels existants :

- ❑ **Degré 1 : repères structurants**  
Compétences permettant de se repérer dans l'univers de l'écrit (identification des signes et des mots), dans l'univers des nombres (bases de la numération) dans l'espace et dans le temps, de participer à des échanges oraux avec des questions réponses simples, etc.
- ❑ **Degré 2 : compétences fonctionnelles pour la vie courante**  
Compétences permettant, dans un environnement familier, de lire et d'écrire des phrases simples, de trouver des informations dans des documents courants, de donner et de prendre des informations orales lors d'un entretien, de résoudre des problèmes de la vie quotidienne nécessitant des calculs simples, etc.  
Les personnes concernées s'acheminent vers la mise en place de savoir-faire d'ordre linguistique, cognitif, mathématique, mais ceux-ci sont encore étroitement finalisés sur des situations pratiques de la vie quotidienne.
- ❑ **Degré 3 : compétences facilitant l'action dans des situations variées**  
Ces compétences permettent de lire et d'écrire des textes courts, d'argumenter, de résoudre des problèmes plus complexes, d'utiliser plus largement des supports numériques, etc.  
Il s'agit d'aller au delà du pragmatisme quotidien et de se diriger vers plus de distanciation, de transversalité, d'automatisation, vers une appropriation croissante des codes (règles orthographiques, registres de langue...), vers un usage plus systématique d'outils d'appréhension du réel (tableaux, graphiques, schémas...).

- ❑ **Degré 4 : compétences renforçant l'autonomie pour agir dans la société de la connaissance.** Ce degré regroupe l'ensemble des compétences nécessaires pour être à l'aise dans la société, s'adapter aux évolutions et continuer à se former. Il correspond au bagage de fin de scolarité obligatoire.

### Les référentiels

Il n'existe pas un référentiel unique qui décrive de façon précise l'ensemble des capacités correspondant aux compétences et aux degrés cités en référence.

A cela, on peut risquer quelques explications. La première est que cette notion d'illettrisme a évolué rapidement au cours des dernières années. Il s'agissait dans un premier temps de pallier un déficit de scolarisation qui avait laissé une partie de la population en dehors du monde de l'écrit. La notion s'est élargie en intégrant une dimension d'insertion sociale et professionnelle et en listant les « savoirs » nécessaires pour s'insérer dans la société de l'écrit. Les savoirs de base ont intégré, en plus du « lire, écrire, compter », la dimension cognitive du raisonnement, de la maîtrise des concepts de temps et d'espace. Plus récemment, pour faire face aux enjeux de la « société de la connaissance », le « socle » des connaissances de base s'est élargi en intégrant les travaux et réflexions sur les « compétences clés » nécessaires pour se former tout au long de la vie.

### Pourquoi la nécessité d'un référentiel ?

Le projet du groupe de travail est de construire un outil d'évaluation commun à tous les CFA qui rende compte des compétences de base maîtrisées par les apprentis. Pour cela, il est nécessaire de partir d'un référentiel univoque, lisible, exhaustif qui permette la construction d'une évaluation objective et la mise en place ultérieure des activités de remédiation ciblées.

Ce référentiel doit être opérationnel, dans le sens où il doit rendre facile la mise en correspondance entre les situations d'évaluation et les actions de remédiation précises à proposer.

Nous souhaitons sortir d'une logique statistique de constitution de groupes de niveau caractérisée par un niveau de performance globale.

### Choix des ouvrages de référence

Les principaux travaux qui ont inspiré notre travail sont les suivants :

- ❑ Référentiel des savoirs de base. Colette DARTOIS
- ❑ Référentiels Fonds d'Action Sociale, CUEPP de Lille
- ❑ Référentiel des compétences clés, Commission européenne.

L'ouvrage de Colette DARTOIS a été publié en 2000. Il s'agit d'un ouvrage commandé par le Ministère de l'emploi et de la solidarité, le Ministère de l'éducation nationale et le Ministère de la justice. Il a pour objet « de proposer un cadre de référence permettant d'objectiver et de formaliser ce qu'un individu maîtrisant ces savoirs doit être capable de faire. ». Il couvre huit domaines de savoirs, dans deux champs principaux :

*« Les savoirs dans le champ de la communication : orale, produite et reçue, parler, se faire comprendre, écouter-comprendre ; écrite, produite et reçue : écrire, se faire comprendre, lire et comprendre.*

*Les savoirs du champ du raisonnement et de l'appréhension du réel : raisonner, opérer intellectuellement, calculer, opérer sur les quantités et les grandeurs, appréhender le temps et l'espace ».*

L'ouvrage du FAS s'intitule « référentiel de formation linguistique de base ». Il a été réalisé à la demande du FAS et du Conseil Régional Nord/Pas de Calais. La version étudiée a été réalisée en 1996. « Il vise essentiellement à proposer aux organismes de formation un langage commun, des références communes pour ce qui concerne le niveau des stagiaires, les capacités à développer et les objectifs pédagogiques à atteindre ».

Le référentiel des compétences clés réalisé par la Commission européenne n'a pas été intégré à nos travaux. Le travail d'appropriation nécessaire qui aurait dû être fourni avant de l'utiliser a semblé trop important au regard des objectifs de production du groupe dans le temps imparti. D'autre part, il semble que la réflexion sur cette approche ne soit pas assez avancée dans la plupart des CFA pour en faire un objet de travail à court terme.

## Protocole du positionnement

Le protocole décrit la procédure à mettre en place, les conditions de passation des épreuves de positionnement, leur correction et leur exploitation.

## Les principes retenus

### 1<sup>er</sup> principe

Les CFA sont des établissements qui reçoivent une population importante pour qui le temps est compté. En conséquence, l'identification de la maîtrise des savoirs de base doit pouvoir se réaliser rapidement dans le cadre d'une procédure collective. Cependant, cette évaluation doit être suffisamment précise pour qu'on puisse réellement proposer des apprentissages adaptés et individualisés. Pour résoudre ce paradoxe apparent, nous proposons une procédure en deux temps.

Le positionnement ne concerne que les apprentis de 1<sup>ère</sup> année de CAP. Nous faisons l'hypothèse, sauf cas particulier, que les publics visant des diplômes supérieurs ne sont pas concernés par ce positionnement.

- ❑ Le premier temps du positionnement consiste à utiliser un outil qui permette d'identifier les 10 à 20% de la population qui présentent potentiellement des difficultés « importantes » ; ce que l'on pourrait appeler une évaluation à « grosses mailles ». Il est conseillé de s'adjoindre les services du psychologue de l'établissement le cas échéant, pour aider à l'interprétation fine du premier outil qui pourrait révéler des difficultés autres que cognitives.  
En fonction du contexte, les épreuves « d'écriture » et de mathématiques peuvent être passées et se substituer aux épreuves « maison » quand elles couvrent les mêmes champs ou les compléter quand les épreuves « maison » évaluent des notions moins « basiques ».
- ❑ Le deuxième temps consiste à affiner l'analyse à travers la passation des autres « subtests » et à identifier la nature précise des difficultés rencontrées de telle façon qu'on puisse proposer un apprentissage adapté.

### 2<sup>ème</sup> principe

Il nous semble que la réussite des activités de remédiation proposées repose pour beaucoup sur l'adhésion de l'apprenti à la démarche proposée. Ainsi, il semble nécessaire de procéder le plus systématiquement possible à un entretien de restitution qui permettra à l'apprenti de s'exprimer sur ses ressentis et sur des éléments plus personnels de son parcours scolaire. A cette occasion, on pourra utiliser la grille de positionnement « oral » proposée.

## Utilisation de la figure complexe de REY

### ❑ Qu'est-ce que la figure de REY ?

La figure complexe de REY (en abrégé FCR) a été construite par André REY en 1942. C'est à la fois une épreuve d'organisation perceptive et une épreuve de mémoire. Le sujet doit copier une figure géométrique complexe puis, après un délai n'excédant pas 3 minutes, doit la reproduire de mémoire sans en avoir été alerté au préalable. Cette épreuve comporte deux parties : une copie graphique *de visu* du modèle proposé, suivie d'une reproduction de la même figure en situation de mémoire à court terme.

Cette figure mobilise de nombreuses aptitudes et capacités :

- Réaction à une situation nouvelle et inusitée
- Perception visuelle (dans ses aspects analytiques et synthétiques)
- Manières d'appréhender l'espace physique
- Situation hiérarchisée d'éléments dans un espace à deux dimensions
- Motricité manuelle fine
- Coordination visio-motrice
- Mémorisation à court terme d'éléments symboliques
- Planification et organisation d'un travail intellectuel
- Disposition pour le dessin technique
- Attention/concentration

#### ❑ Pourquoi utiliser cette épreuve ?

- La FCR est utilisée dans deux outils de référence en matière de lutte contre l'illettrisme : LETTRIS, ouvrage collectif sous la direction d'Alain BENTOLILA (édition Hachette) et les Ateliers de Structuration Logique et Spatiale sous la direction de Pierre HIGELE (édition JONAS Formation).  
Dans le premier, l'épreuve est utilisée comme instrument de diagnostic pour évaluer la dimension cognitive de l'illettrisme ; dans le second, l'épreuve est utilisée pour déterminer la progression pédagogique à proposer en fonction des résultats obtenus. Nous avons repris les procédures de passation et de correction proposées dans les ASLOS. Le fait que cette épreuve soit utilisée dans ces deux ouvrages devrait faciliter l'articulation avec la mise en place d'objectifs précis de remédiation et l'outillage adéquat.
- La deuxième raison d'utiliser cette épreuve réside dans sa facilité de mise en œuvre. L'administration de cette épreuve est très simple et peut être réalisée par n'importe quel formateur, à condition qu'il respecte les consignes de passation. De même, la correction est facile à réaliser et relativement rapide. Le temps de passation est libre mais n'excède pas 20 minutes dans la plupart des cas (une demi-heure avec la présentation).
- La troisième raison est que cette épreuve est à géométrie variable. Elle peut être administrée par des non-psychologues, en tout cas avec l'usage et les objectifs qui sont les nôtres, à savoir : déterminer rapidement, de façon quantitative, une population ayant une forte probabilité d'être en situation de difficulté cognitive. Mais une interprétation plus poussée peut être effectuée par un personnel qualifié, s'il existe au sein du CFA. Cette interprétation est notamment recommandée dans les cas où les performances dans les sub-tests seraient bonnes. Des dimensions non cognitives expliquant de mauvaises performances à la FCR pourraient alors être examinées.

#### ❑ Comment l'exploiter ?

Après l'avoir fait passer aux apprentis de CAP 1ère année, nous conseillons de réaliser une investigation plus complète et **de faire passer les épreuves complémentaires pour les scores inférieurs à 26** (ce qui représente, selon notre étalonnage entre 10 et 20% de la population évaluée).

Les épreuves de positionnement complémentaires n'ont, à ce jour, pas fait l'objet d'un étalonnage. Il serait nécessaire de continuer l'expérimentation sur plusieurs CFA afin de stabiliser l'épreuve et d'optimiser son exploitation. Néanmoins, la précision du référentiel et la description fine de ce qui est évalué permet d'ores et déjà de mettre en place des actions de remédiation précises.

#### **Expérimentation de la figure de REY en 2007/2008**

Travaux réalisés en collaboration avec Richard GUCEK, psychologue consultant à l'AFPI Nantes Atlantique, à partir de 96 protocoles réalisés auprès de 8 sections dans 5 CFA différents.

#### **Cotation de la figure complexe de REY**

Dans un premier temps, l'apprenti est invité à reproduire la figure présentée. Ensuite, il doit la reproduire de mémoire. C'est cette dernière production qui est notée. Les scores théoriques peuvent être compris entre 0 et 36 points.

**Sur la population testée, les résultats sont compris entre 11 et 36.**

### Traitement statistique

Nous avons procédé à un traitement statistique des résultats afin d'établir un étalonnage des résultats obtenus. Ce dernier constitue une référence qui permet de situer un sujet par rapport à la population à laquelle il appartient.

**Conclusion : Le seuil défini comme « critique » englobe 15,6% des plus mauvais scores obtenus, soit des scores inférieurs à 26. En deçà de ce seuil, un approfondissement est jugé nécessaire.**

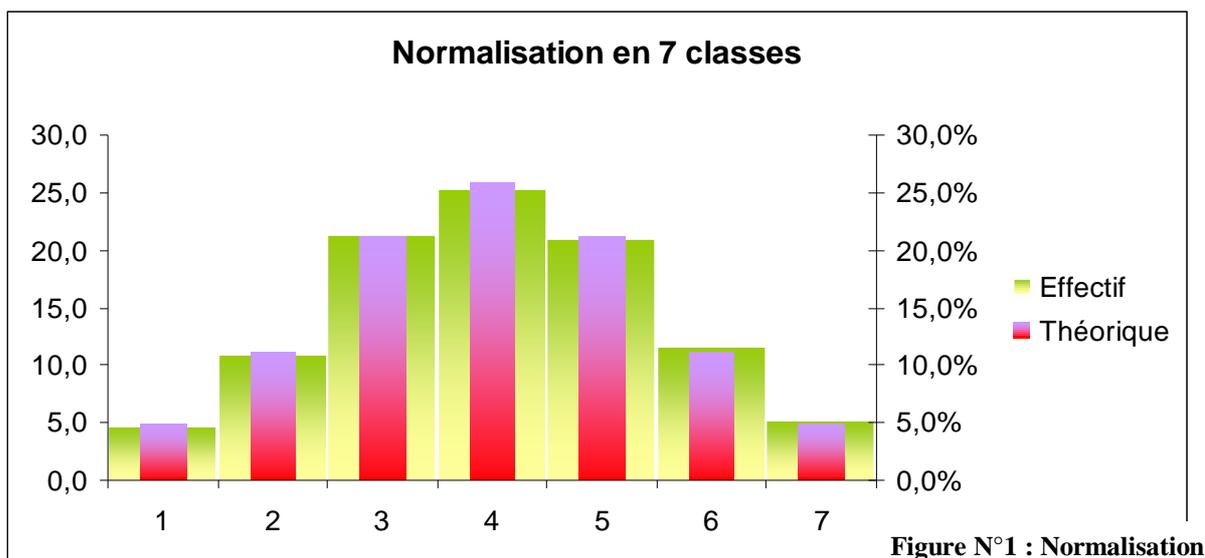
Effectif	CLASSES		Théorique
4,7%	I	<18	4,8%
10,9%	II	[19 à 25[	11,10%
21,4%	III	[26 à 30[	21,20%
25,3%	IV	[31 à 32[	25,80%
21,0%	V	[33 à 34[	21,20%
11,6%	VI	[35[	11,10%
5,2%	VII	>35	4,8%

### Éléments généraux et normalisation

L'échantillon de la population d'apprentis de 1ère année de CAP est constitué de 96 apprentis répartis dans les 8 sections.

Nous avons procédé à une normalisation de cette population afin de définir un étalonnage en sept classes (répartition de type « courbe de Gauss »).

Ainsi la figure n°1 propose la normalisation établie :



## 2. Expérimentation des outils de positionnement et mise en place de la remédiation

### Les 5 CFA expérimentateurs

En concertation avec le CAFOC de Nantes, la Région a choisi 5 CFA qui ont participé au groupe de travail 2007/2008 « Construire un outil de positionnement pour les apprentis en difficulté par rapport aux savoirs de base ».

- ❑ CFA des 3 villes de la Mayenne
- ❑ CFA Lycée agricole de la Germinière
- ❑ CFA de la Chambre des Métiers de la Sarthe
- ❑ CFA AFPI Pays de la Loire
- ❑ CFA Aforbat de la Sarthe

### Rappel des objectifs du groupe

- Expérimenter l'outil de positionnement pour en vérifier la validité et réaliser les ajustements nécessaires
- Exploiter les résultats du positionnement pour construire les réponses pédagogiques adaptées
- Identifier les démarches pédagogiques et des outils adaptés aux difficultés diagnostiquées
- Expérimenter des démarches et outils et analyser les résultats de l'expérimentation
- Diffuser les résultats de cette expérimentation et identifier les conditions de transfert

## 2.1 Expérimenter l'outil de positionnement pour en vérifier la validité et réaliser les ajustements nécessaires

### 2.1.1 Expérimentation des protocoles et des outils

Nous avons préconisé un protocole d'utilisation (voir tableau suivant). Certains ont suivi ce protocole de façon rigoureuse, d'autres pas.

Les outils de positionnement ont été proposés dans tous les CFA. Certains CFA l'ont fait passer à tous les apprentis de CAP 1ère année, d'autres l'ont fait passer à quelques apprentis pré sélectionnés, d'autres enfin n'ont utilisé que certaines épreuves. Certains formateurs n'ont pas voulu utiliser ces outils tout de suite par crainte de saturer les apprentis qui venaient de passer d'autres épreuves de positionnement juste avant.

Nous avons recueilli environ 200 épreuves. A partir des observations réalisées et des réactions de collègues, les formateurs du groupe ont procédé à la révision des épreuves de mathématiques, de lecture, d'expression orale et Espace. L'épreuve Temps s'est avérée incomplète et inutilisable. Gérard Hommage a repris le référentiel et a construit une épreuve qu'il conviendra de valider expérimentalement.

Certaines épreuves sont apparues trop longues ; elles ont été raccourcies, dans la mesure du possible. Elles l'ont été à partir des observations réalisées dans les expérimentations. Il conviendra sans doute d'affiner ce travail. La mobilisation de beaucoup d'équipes ou de formateurs n'apparaît pas pertinente pour la suite. Le travail sera sans doute plus efficace s'il est réalisé par un petit nombre de personnes. Nous touchons à la fois une difficulté et une contradiction. La difficulté objective est de rédiger un référentiel, de construire une épreuve d'évaluation dans des domaines qui sortent pour certains d'entre eux du champ de compétence immédiat des formateurs (c'est le cas des domaines du raisonnement spatial par exemple), la rigueur technique nécessaire d'une part, le souhait d'utiliser des outils conçus par soi ou par une même équipe d'autre part.

## Protocole de positionnement

### Déroulement

#### Etape 1

Tous les apprentis « entrants » de niveau 5 bénéficient d'un positionnement à leur entrée en CFA avec deux types d'épreuves

1. Epreuve de REY      Durée ½ heure maximum
2. Epreuves de positionnement en mathématiques et en français (lecture, écriture, oral)      Durée : 1H30

Les épreuves peuvent être celles existantes dans les CFA si elles sont suffisamment explicites ou celles issues du groupe de travail sur le positionnement.

Durée totale du positionnement : de l'ordre de 2 heures

#### Etape 2

Après la correction de la figure de REY par un formateur, deux situations peuvent se présenter.

Situation n°1 : l'apprenti obtient une note inférieure à 21 ;

Passation des autres épreuves Espace et Temps

Soit les résultats des 2 épreuves confirment ceux de la figure de REY : les CFA doivent proposer à l'apprenti une solution pédagogique appropriée.

Soit les résultats des 2 épreuves ne confirment pas ceux de l'épreuve de REY ; dans ce cas, il y a nécessité d'une concertation de l'équipe pédagogique (avec le soutien d'une personne extérieure, d'un psychologue...).

Situation n° 2 : l'apprenti obtient une évaluation supérieure à 21 - le cas échéant, on peut réaliser des tests spécifiques par métier (ces épreuves sont celles existantes dans les CFA ; elles n'ont pas fait l'objet d'un travail spécifique).

## 2.1.2 Traitement statistique des données

Le traitement statistique a été confié à Richard GUCEK.

### Données générales

Le traitement statistique fait apparaître les constats suivants :

- les épreuves de lecture et d'écriture de niveau 1 sont réussies par la plupart des apprentis (de l'ordre de 95 à 98%). Notre première réaction a donc été de vouloir les supprimer, dans la mesure où elles ne semblaient pas discriminantes. Cependant, les monographies ont montré que quelques apprentis étaient en difficulté dès le premier niveau et que le référentiel sur lequel est adossée l'épreuve permettait aux formateurs d'ajuster l'objet de la remédiation.

### Relations avec des outils de positionnement actuels.

La plupart des CFA utilisent des « épreuves maison » pour positionner leurs apprentis. Nous n'avons pas étudié les correspondances entre ces outils et les outils construits par ce groupe de travail. Nous pouvons néanmoins appréhender les correspondances entre les outils conçus par le groupe et quelques outils du commerce utilisés par certains CFA.

L'AFPI utilise depuis longtemps le test appelé NV7 comme outil de recrutement. Cet outil, édité par les EAP (Editions et Applications Psychologiques) est une batterie multi factorielle d'aptitudes qui permet d'évaluer l'efficacité scolaire et l'efficacité intellectuelle générale. Plus complète que la figure de REY, elle est également beaucoup plus lourde à administrer et demande une formation spécifique pour les non psychologues. La durée de passation est d'une heure trente.

Dans le cadre de l'expérimentation, nous avons demandé à Richard GUCEK de réaliser une étude de corrélation entre les deux épreuves sur la base d'environ 80 résultats d'apprentis. Cette étude fait apparaître qu'il n'existe pas de corrélation significative entre les résultats obtenus à la figure de REY et les résultats obtenus avec le NV7. En d'autres termes, aucun apprenti testé ne correspond aux critères retenus pour définir la « grande difficulté d'apprentissage ».

Les résultats complets de cette étude seront disponibles sur l'espace collaboratif Formaliger.

Plusieurs CFA utilisent le logiciel Eval (version 2 ou 3). Ce logiciel édité par Jonas Formation mesure la maîtrise des connaissances mathématiques, expression écrite, sciences et techniques et la maîtrise des raisonnements logique, spatial, numérique, verbal, la mémoire et la visio-motricité (attention et concentration). Ces thèmes sont très proches des thèmes couverts par les référentiels. Les premiers niveaux de connaissances générales s'apparentent aux niveaux des épreuves construites par le groupe. Nous n'avons pas réalisé à proprement parlé d'étude de corrélation, mais les correspondances pourraient être établies assez facilement.

## 2.1.3 Pertinence des outils utilisés

### Que dire de la figure de REY ?

Tout d'abord rappeler pourquoi nous l'avons choisie : c'est un outil qui est connu dans le champ de l'illettrisme et utilisé en tant qu'outil de positionnement dans deux outils de formation qui sont des ouvrages de référence : LETTRIS et les ASLOS.

Ensuite que c'est un outil facile à faire passer et à corriger. Enfin, c'est un outil qui permet de rendre compte des processus premiers de l'apprentissage : la mémoire, la perception, la graphie. Cependant, le caractère inattendu de l'épreuve nécessite, encore plus que d'autres épreuves, une explication et un accompagnement des formateurs et des apprentis. Les réactions négatives de leurs collègues dont se sont fait écho certains expérimentateurs sont certainement dues, en partie, à cette absence d'explication.

L'utilisation de la figure de REY est d'autant plus pertinente que l'on met en place des remédiations cognitives, c'est à dire un travail spécifique pour développer les fonctions cognitives de base (mémoire, perception, graphie). Toutefois, si les résistances perdurent, on peut envisager d'utiliser les autres épreuves fournies ou d'autres épreuves à condition qu'elles rendent compte des mêmes objets.

### Pourquoi certains apprentis réussissent aux épreuves scolaires et échouent à la figure de REY ?

On peut échouer à la figure de REY d'abord parce que l'on éprouve certaines difficultés dans les fonctions cognitives de base. Cependant, le caractère particulier et inhabituel de la figure peut en faire un objet d'interprétation; c'est à dire que cette figure va être interprétée et rendue signifiante sur le plan symbolique, et par là même, subir des déformations. Il ne s'agira pas de se livrer à des interprétations de cette nature mais d'intégrer cette hypothèse dans le diagnostic réalisé. La seule utilisation de la figure de REY ne suffit pas et il convient de réaliser les épreuves complémentaires.

#### 2.1. 4. Passation des épreuves et exploitation

De façon générale, se pose la question de la démarche de positionnement, du sens qu'on lui donne, des explications qui sont fournies aux formateurs et aux apprentis.

A la suite des expérimentations, on peut rappeler un certain nombre de points de vigilance.

Dans le cadre de l'individualisation, les outils de positionnement, quels qu'ils soient, ont comme fonction essentielle de donner des informations à l'équipe pédagogique et aux apprentis pour leur permettre de déterminer ensemble un parcours de formation et les situations d'apprentissage les plus adaptées.

Le deuxième point essentiel qui apparaît dans tous les travaux précédents est celui de la réalisation de l'entretien de restitution. C'est cet entretien qui va permettre à l'apprenti d'expliquer ce qu'il a fait, comment il l'a fait, de donner son ressenti et enfin de contractualiser, ou tout au moins de participer à la construction de son parcours.

Dans un certain nombre de cas, ces principes et ces événements n'ont pas pu être respectés.

La question de qui fait passer ces épreuves est également posée. Il est traditionnellement admis que ce sont les professeurs de français qui font passer les épreuves de français, les professeurs de mathématiques les épreuves de mathématiques. En ce qui concerne les épreuves transversales, la question est plus délicate. Elle devra être résolue.

**Conseil : la démarche de positionnement s'inscrit dans une stratégie pédagogique qu'il convient d'explicitier.**

#### Que faire des outils « maison » ?

Les travaux du groupe précédent ont en partie porté sur la construction d'outils de positionnement nouveaux. Malgré de nombreuses demandes, nous n'avons pas pu utiliser ce qui existait déjà dans les CFA.

La plupart des CFA utilisent déjà des épreuves qui leur conviennent. Ces épreuves sont adaptées, du moins on peut le supposer, aux besoins des CFA qui les ont construites. De ce qu'il nous a été donné de voir, les épreuves existantes servent essentiellement à constituer des groupes de soutien. Elles conviennent à cet usage. Il serait souhaitable de les faire évoluer pour qu'elles puissent rendre compte de façon plus précise des capacités maîtrisées et permettent une individualisation fine. Nous pensons qu'il est possible de les utiliser utilement si l'on y adjoint une grille de capacités précise qui permettra de cibler la remédiation.

#### 2.1. 5 Conclusion

**Au regard des résultats obtenus, peut-on parler d'illettrisme chez les apprentis ?**

A travers les résultats à la figure de REY et aux épreuves de lecture et d'écriture, il existe une proportion d'apprentis variable d'un CFA à l'autre qui présente des difficultés qui correspondent aux niveaux 1 et 2 des référentiels, soit aux définitions de l'illettrisme données par l'ANLCI.

On constate des disparités fortes entre les CFA. Certains CFA n'ont pas de public correspondant à ces critères. Il s'agit sans doute aussi d'apprentis avec des difficultés mais elles sont plus d'ordre psychologique que cognitif ; elles nécessitent un accompagnement qui n'est pas du même ordre.

La plupart (selon les CFA, entre 70 et 100%) ont des apprentis qui présentent certaines lacunes de type scolaire et bénéficieraient utilement d'un travail ciblé de soutien ponctuel. Pour se faire une idée de la nature et des manifestations de ces difficultés, on lira avec intérêt les monographies présentées dans la partie 2.

## Quelles sont les principales difficultés repérées ?

Sont relevés des problèmes de lenteur, de mémorisation, de transferts difficiles d'une situation à une autre. Certains cas présentent des problèmes de comportement, sans qu'il soit par ailleurs relevé des problèmes d'ordre cognitif.

A l'examen des évaluations, très peu de signes de dyslexies, beaucoup de dysorthographe, écriture phonétique, absence de ponctuation, très mauvaise graphie. Les cas décrits permettront de mieux appréhender les caractéristiques de ce public. Dans certains cas, de grandes difficultés à se repérer dans l'espace.

## 2.2 Exploiter les résultats du positionnement pour construire les réponses pédagogiques adaptées

Les résultats du positionnement sont utilisés différemment selon l'organisation en place dans les CFA. Dans un CFA, complémentairement à la construction des outils, la formatrice coordonatrice a élaboré une grille synthétique de résultats, une trame d'entretien de restitution. Ces outils sont fournis avec les outils de positionnement. Cette grille doit être adaptée à l'environnement pédagogique du CFA et à son organisation.

Les autres CFA expérimentateurs n'ont pas encore mis en place une telle ingénierie, qui pourtant n'est pas spécifique à l'utilisation de ces outils de positionnement et devrait être réalisée systématiquement dans le cadre de l'individualisation

**L'articulation entre les positionnements et la suite de la formation semble être assez souvent problématique.**

Rappelons que l'entretien de restitution devrait être un passage obligé à toute construction de parcours et faciliter la détermination des objectifs.

**Des documents de synthèse du positionnement et un guide d'entretien ont été conçus par une formatrice. Ils sont disponibles sur Formaliser avec les outils de positionnement révisés.**

## 2.3. Mettre en œuvre les remédiations adaptées

### 2.3.1 Compte rendu des démarches et outils mis en œuvre

Les comptes rendus détaillés figurent dans la partie 2 du document. Elaborés sous la forme de monographies structurées, ils concernent le suivi d'un ou de deux apprentis pendant quelques séances de remédiation. Le but de ces monographies est de décrire et d'analyser les pratiques qui permettent d'articuler les résultats du positionnement avec des actions individualisées de remédiation. Les formateurs ont également pu tester des outils spécifiques. La description de ces actions, leur analyse à la fois par le formateur lui-même et par les accompagnateurs du CAFOC sont disponibles dans leur intégralité.

Nous vous proposons une synthèse des questions et réflexions que ces écrits suscitent.

## Quelles sont les outils de formation adaptés ?

A l'issue du travail de ce groupe, nous n'avons pas pu établir si les CFA disposaient de matériel spécifique pour le soutien ou la remédiation. Nous avons commencé à identifier le matériel susceptible d'être utilisé dans ce cadre. Nous avons fourni des matrices permettant d'organiser les ressources de façon ciblée (voir grilles en annexe). Nous avons proposé aux formateurs de renseigner ces grilles et de mutualiser ces travaux. Cela n'a pas été possible.

**Une politique de gestion et d'organisation des ressources apparaît nécessaire. Dans ces domaines de formation, il paraît peu utile et coûteux de concevoir de nouvelles ressources qui existent déjà sur le marché. Il s'agit essentiellement de les organiser dans la perspective de l'individualisation.**

Nous donnons en annexe une liste d'outils les plus utilisés par les Ateliers de Formations de Base. L'ANLCL a notamment publié un document intitulé *Outils d'apprentissage des compétences de base, en date du 30 avril 2004*.

### Articulation entre les résultats du positionnement et la remédiation

Dans la mesure où il n'existe pas de banque d'outils référencés, il apparaît difficile de réaliser cette articulation. Ce que nous constatons, à travers les monographies : là où il n'y a pas de banque d'outils, les formateurs abordent des objectifs dont on ne perçoit pas la cohérence avec les positionnements effectués (les épreuves du CFA ou celles élaborées collectivement).

Dans un CFA, cette articulation apparaît clairement. La formatrice a réuni des documents qui lui permettent d'aborder l'objectif de façon pertinente. Elle a établi une correspondance entre les objectifs et les ressources. Ce n'est pas le cas dans toutes les situations décrites.

### Les attitudes du formateur

Les monographies posent en filigrane la question des attitudes des formateurs dans cette logique d'accompagnement. Nous avons relevé trois types d'attitudes significatives :

- une attitude plutôt tournée vers l'empathie, l'aide, le « secours »
- une attitude plutôt de type expositive et interrogative, semblable à celles que l'on retrouve dans le cas d'animation de groupes restreints
- une attitude plutôt d'accompagnement, de médiation entre l'apprenti et la tâche, centrée sur l'activité de l'apprenti

Ces attitudes n'apparaissent pas comme la résultante de stratégies construites, mais plutôt comme relevant du « feeling », du bon sens ou de la routine.

**Pour les formateurs, la démarche qui consiste à analyser leurs pratiques et à les formaliser pour construire leurs compétences est une démarche qui n'est pas spontanée et qui a besoin d'être accompagnée. Et pourtant, il s'agit bien de la même logique qui sous-tend l'alternance entre le travail et la formation.**

### La relation avec l'institution

Il apparaît nécessaire pour la structure de se doter d'une stratégie globale.

Il apparaît que la segmentation des dispositifs prive les CFA de compétences à mobiliser de façon pertinente. Il est par exemple étonnant que les référents handicap, qui ont a priori bénéficié d'une formation particulière et ont acquis des compétences spécifiques, ne soient pas ceux qu'on mobilise pour les savoirs de base.

**Il est sans doute nécessaire que l'offre des CFA se réalise plus autour d'objets de formation ou de services à apporter qu'autour de publics réunis à travers une logique administrative ou financière.**



# ANNEXES

## A. Sélection de ressources

### Lire Ecrire Communiquer

#### **ASSIMO 2 : lecture écriture : réapprendre à l'âge adulte** - Animage, 2003 – 1 cédérom

Logiciel proposant une large gamme d'exercices, avec des supports photos et vidéos tous issus de la vie quotidienne d'adultes (la maison, l'argent, l'alimentation, les vêtements, le bricolage, la mer, la nature, les jeux, les sorties, la vie scolaire, la ville...).

Son objectif est de permettre un travail sur le sens dont est porteur le langage en multipliant les mises en relation entre image, son et graphie.

Les 18 types d'exercices proposés permettent un travail sur les mots, les groupes de mots, les phrases et les textes.

ASSIMO 2 est composé de 2 cédéroms, l'un permettant de travailler sur des thèmes de la vie quotidienne, et l'autre permettant de travailler sur des thèmes de la nature et de la vie sociale.

Coût approximatif : 159 euros

#### **Formation Lecture / Alain BENTOLILA, Claude BOUTHIER et al. – Nathan, 2005 – 1 ouvrage**

Ce manuel propose une méthode de remédiation aux difficultés de lecture fondée sur le développement de 3 grandes compétences :

- comprendre le sens des mots et des phrases ;
- saisir des informations et les mémoriser dans un texte ;
- sélectionner ces informations.

Il fournit également une banque d'exercices adaptés au développement de l'une ou l'autre de ces compétences. Ces exercices s'appuient délibérément sur des aspects concrets et renvoient à la vie quotidienne.

Coût approximatif : 10 euros

#### **Français : dossiers : niveau 1 : Pre-CAP, SEGPA, formation continue / M. GARREAU et al. – Foucher 2002 – 1 ouvrage**

Cet ouvrage fait partie d'une collection s'adressant à des jeunes et à des adultes pour lesquels la réalisation d'un projet professionnel ou la nécessité d'une meilleure insertion sociale requiert une remise à niveau.

Les apprentissages sont progressifs et s'acquièrent de manière autonome ou en groupe, et permettent à l'apprenant d'atteindre un niveau de formation CAP.

Ils se font à partir de 4 dossiers :

- Dossier 1 : Observer et décrire une image
- Dossier 2 : Se repérer dans l'espace, lire un plan
- Dossier 3 : Lire un texte
- Dossier 4 : Décrire

Chaque dossier cible des notions précises et est composé de 4 parties : découvrir, apprendre, retenir et s'entraîner.

L'objectif d'un tel ouvrage est de répondre aux attentes de ceux qui ne souhaitent plus se heurter, au quotidien ou dans leur vie professionnelle, aux difficultés de la langue française, comprendre et être compris dans des situations simples, accéder à un meilleur niveau de connaissances en franchissant le handicap de la langue.

Coût approximatif : 18,50 euros

#### **Français : dossiers : niveau 2 : Pre-CAP, SEGPA, formation continue / M. GARREAU et al. – Foucher 2003 – 1 ouvrage**

Cet ouvrage fait partie d'une collection s'adressant à des jeunes et à des adultes pour lesquels la réalisation d'un projet professionnel ou la nécessité d'une meilleure insertion sociale requiert une remise à niveau.

Les apprentissages sont progressifs et s'acquièrent de manière autonome ou en groupe, et permettent à l'apprenant d'atteindre un niveau de formation CAP.

Ils se font à partir de 4 fascicules, chacun étant composé de plusieurs dossiers :

- Fascicule 1 : Dégager et transmettre l'essentiel d'une situation, d'un texte :
  - . Dossier 1 : Analyser une situation de communication
  - . Dossier 2 : Définir la visée d'un message
  - . Dossier 3 : Résumer un message oral et écrit
  - . Dossier 4 : Confronter des textes informatifs et explicatifs
- Fascicule 2 : Comprendre et produire des messages argumentatifs :
  - . Dossier 1 : Analyser les messages publicitaires
  - . Dossier 2 : Définir les éléments d'une argumentation
  - . Dossier 3 : Observer et rédiger une argumentation
  - . Dossier 4 : Discuter une opinion
- Fascicule 3 : Mieux s'exprimer pour mieux communiquer :
  - . Dossier 1 : Employer le mot juste
  - . Dossier 2 : Améliorer son expression
- Fascicule 4 : Communiquer pour entrer et s'insérer dans la vie professionnelle :
  - . Dossier 1 : Rechercher un emploi (avec les petites annonces)
  - . Dossier 2 : Se présenter pour se faire connaître
  - . Dossier 3 : Entrer dans la vie active
  - . Dossier 4 : Communiquer dans l'entreprise ?

Chaque dossier cible des notions précises et est composé de 4 parties : découvrir, apprendre, retenir et s'entraîner.

L'objectif d'un tel ouvrage est de répondre aux attentes de ceux qui ne souhaitent plus se heurter, au quotidien ou dans leur vie professionnelle, aux difficultés de la langue française, comprendre et être compris dans des situations simples, accéder à un meilleur niveau de connaissances en franchissant le handicap de la langue.

Coût approximatif : 18,50 euros

### **Français : remédiation / Luc BIENCOURT, Cyril DOURNAUX – Nathan, technique, 2006 – 1 coffret**

Coffret proposant un dispositif complet pour un travail collectif et individuel en écriture, lecture, grammaire et orthographe.

Il a pour vocation de permettre un travail de remédiation et de combler les lacunes dans ces domaines.

Il permet de créer des parcours différenciés pour tenir compte de l'hétérogénéité des apprenants.

Il est constitué de :

- un livret proposant 90 fiches d'activités. Les compétences abordées sont déclinées en deux niveaux. Les activités sont organisées de manière progressive et font largement appel à des documents et à des illustrations.
- un cd-rom proposant 400 exercices interactifs, permettant un travail en autonomie, dans 20 compétences de grammaire et de vocabulaire. Chaque compétence donnant lieu à deux séries de 5 ou 10 exercices interactifs variés (sélection d'un élément, textes à trous, QCM...). Ces séries d'exercices fonctionnent en mode aléatoire : l'apprenant est donc confronté à des exercices toujours renouvelés. Les 20 entrées du cd-rom peuvent être abordées dans n'importe quel ordre.

Coût approximatif : 149 euros

### **Le nouveau LETTRIS : formation pour adultes et jeunes adultes / Alain BENTOLILA, Claude BOUTHIER, Béatrice FRAENKEL, Marie-Alix GIRODET et alii – Nathan, 2003 – 1 coffret**

"Le nouveau LETTRIS" est une méthode pédagogique à destination des jeunes en rupture scolaire et des adultes, ayant pour objectif le réapprentissage des savoirs de base (comprendre, lire, écrire, calculer).

Cette ressource s'organise autour de 3 options fondamentales :

- la complémentarité entre 4 axes de reconstruction : les procédures cognitives, la lecture, l'écriture et le calcul,
  - l'adaptation du parcours aux compétences diversifiées des stagiaires,
  - un choix de thèmes variés.

Elle comporte 220 fiches réparties en 4 axes proposant chacun 3 niveaux :

- L'AXE COGNITIF a pour objectif majeur de rendre l'apprenant conscient de ses stratégies d'apprentissage lorsqu'il apprend (apprendre à apprendre) afin qu'il soit capable de les réutiliser avec succès, quelle que soit la situation.

- L'AXE LECTURE permet de travailler sur l'identification des mots, la construction du sens local, la construction du sens général et des compétences mises en oeuvre pour réaliser ces opérations.
- L'AXE ECRITURE a pour finalité d'aider l'apprenant à acquérir une maîtrise de l'écriture correspondant aux usages et fonctions de l'écrit dans une société développée du XXI<sup>e</sup> siècle.
- L'AXE CALCUL reprend une progression différente de celle utilisée à l'école maternelle. Les activités proposées ont la plupart du temps une composante "vie quotidienne" et / ou "ethno-mathématique", s'expliquant par le fait que les adultes ont déjà des acquis relatifs à leur vie quotidienne et des acquis ou blocages correspondants à leur culture d'origine.

Un logiciel proposant des activités en lecture et calcul complète la méthode. Il permet de faire l'analyse de l'erreur commise et apporte aide et correction. Le parcours de chaque stagiaire est mémorisé afin de permettre un suivi individualisé.

L'ensemble de cette méthode progressive permet un travail collectif, individuel et individualisé.

Cette méthode est une réédition de l'outil intitulé "LETTRIS", paru en 1995. Son contenu a été revu et augmenté (l'axe Calcul a été rajouté tandis que les 3 autres axes ont été revus ou mis à jour).

Coût approximatif : 149 euros

### **Trait d'union : niveau 1 : méthode de français pour migrants – CLE International, 2004 – Méthode composée de plusieurs ouvrages et cd audio**

Méthode s'adressant à des adultes débutants peu ou non scolarisés dans leur pays d'origine. Elle vise prioritairement l'acquisition d'une compétence de communication orale.

Elle est donc adaptée aux formations dispensées dans le cadre du Contrat d'accueil et d'intégration.

Elle permet de couvrir de 100 à 150 heures de formation, soit en cours extensifs, soit en cours intensifs.

Coût approximatif de la méthode complète : 92 euros

### **Compter**

**Compter : un référentiel de mathématiques et un outil de formation niveaux VI et V / Marie-Alix GIRODET, Jean-Pierre LECLERE – Nathan, 2006 – 1 coffret**

Cette mallette est à la fois un référentiel de mathématiques et un outil de formation.

Elle est destinée aux formateurs intervenant auprès de publics de faible niveau de qualification ne maîtrisant pas les degrés 1 et 2 des savoirs de base en mathématiques (adultes illettrés, jeunes en rupture sociale ou scolaire, migrants analphabètes ou non).

4 paliers sont repérés permettant de baliser la progression vers la maîtrise des compétences de base :

- Degré 1 : Repères structurants
- Degré 2 : Compétences fonctionnelles
- Degré 3 : Compétences facilitant l'action dans des situations variées
- Degré 4 : Compétences renforçant l'autonomie pour agir dans la société de la connaissance.

La mallette est composée de 5 éléments :

1. Un référentiel de mathématiques (ouvrage)
2. Une banque d'exercices (ouvrage) avec leurs corrigés et des conseils pédagogiques et didactiques à destination des formateurs,
3. Un cd ressources Formateur comprenant le référentiel fichier format pdf, tous les exercices au format Word et du matériel pédagogique complémentaire au formation pdf,
4. Un dvd Formateur dans lequel les auteurs présentent le référentiel, un guide d'utilisation, des réponses aux questions que peuvent se poser les formateurs sur les approches didactiques, ethno-mathématique et mathématique et des conseils pédagogiques,
5. Un livret présentant le dispositif.

Coût approximatif : 124 euros

## **Maths au travail** / Françoise NOEL, Anne MAILLARD et al. – Magnard, 2007 – Coll. Livre Accès – 2 ouvrages

Le livret, à destination des apprenants, est centré sur l'apprentissage concret des mathématiques.

Il propose :

- 10 mises en situation autour de la vie professionnelle et quotidienne ;
- une approche concrète des mathématiques : calculs, raisonnement et démarches s'appuient sur des documents-soutiens, « authentiques » et contextualisés ;
- des thèmes choisis (stage en entreprise, expérience professionnelle, démarche administrative...) pour permettre une identification des apprenants.

Thèmes des 10 mises en situation :

1. Raphaëlle organise sa formation
2. Jonathan au Fast-Burger
3. Julie achète une voiture
4. Joël travail chez Peintur'net
5. Lucie fait du baby-sitting
6. Driss aménage un jardin
7. Karine en stage dans une administration
8. Marc fait les vendanges
9. Camille devient animatrice
10. Rémi travaille au supermarché.

Il est accompagné d'un fichier (à destination du formateur) proposant, pour chaque chapitre du livret, des fiches d'activités accompagnées de leurs corrigés. Ces différentes activités sollicitent les compétences suivantes :

- assimilation de méthodes
- invitation au raisonnement mathématique
- compréhension de texte
- maîtrise de l'expression écrite.

Ce livret fait partie d'une collection conçue pour les enseignants et formateurs intervenant, notamment, en classe de SEGPA, en CFA...

Coût approximatif : 67 euros + 16 euros

## **Logique Espace Temps**

### **ARL : ateliers de raisonnement logique : exercices progressifs pour l'apprentissage des opérations intellectuelles** / Pierre HIGELE, Gérard HOMMAGE, Elisabeth PERRY – Jonas Formation – 1 coffret

Les Ateliers de Raisonnement Logique (ARL) sont une démarche pédagogique (progression, méthodes et principes pédagogiques) adaptée à un public d'adultes, d'adolescents, de niveaux 5e, CPPN, SES et 4e Technologique.

Ils sont une situation de remédiation cognitive, visant une réhabilitation des fonctions cognitives déficientes.

Coût approximatif : 90 euros

### **ASLOS : ateliers de structuration logique et spatiale – 3 classeurs**

Les Ateliers de Structuration Logique et Spatiale (ASLOS), visent à permettre aux publics en grande difficulté d'apprentissage de passer du niveau pré-opérateur au niveau concret dans les domaines de l'espace et du logico-mathématique (passer de l'intuition aux opérations, d'une pensée figurative, statique et descriptive à une pensée capable de décentration, de dépasser son point de vue immédiat et de structurer la réalité par la raison) - Outil pédagogique composé de 3 classeurs.

Coût approximatif : 130 euros

## B. Synthèse du positionnement initial/articulation avec le parcours

	Score	Niveau	Commentaires
Figure de REY			
Lecture			
Ecriture			
Oral			
Mathématiques			
Temps			
Espace			
Test NV7			
Test CFA (préciser)			

## Parcours individuel de formation

Période du \_\_\_\_\_ au \_\_\_\_\_

	Niveau	Capacités	Durée envisagée	Modalités	Ressources	Durée réalisée	Commentaires
Apprentissage cognitif							
Lecture							
Ecriture							
Oral							
Mathématiques							
Temps							
Espace							

## C. RESSOURCES PAR DOMAINE

### Typologie des ressources

- Concept
- Méthode
- Exercices d'entraînement
- Exercices d'application (transfert)
- Situations problème/étude de cas

### Méthodes :

- Expositive
- Déductive
- Inductive
- Expérimentale

### Modalités :

- Individuelle
- Grand groupe
- Petit groupe

### Autres :

- Types de supports (photo, dessins, textes...)
- Nature des situations (personnelle, sociale, professionnelle)

...

Capacités	Niveaux			Ressources correspondantes
	1	2	3	

## D. Etude statistique réalisée en prenant en compte l'ensemble des positionnements réalisés par les 5 CFA.

Cette présente étude poursuit un double objectif. Le premier vise à valider la pertinence des outils utilisés afin de prédire les difficultés qui seront probablement rencontrées par l'apprenti ; le second objectif quant à lui s'oriente vers la dimension des préconisations. Toujours en lien avec les résultats obtenus, nous chercherons à délimiter les grands axes permettant l'élaboration d'un parcours de remédiation, parcours qui s'inscrira dans une démarche dépassant la dimension évaluative pour atteindre la notion de construction individualisée. Suite à l'étude réalisée en 2007/2008 – sur laquelle nous allons appuyer notre prochain développement – nous allons accentuer notre réflexion autour de la population dite « à risque », autrement dit, celle qui a obtenu les scores les plus modestes aux évaluations proposées. Les évaluations peuvent se regrouper en deux grandes catégories. La première vise à définir la valeur pronostic de l'échec par le biais de la Figure Complexe de REY (FCR). La deuxième catégorie englobe l'appréciation des outils d'évaluation des savoirs scolaires de base (lecture, écriture, mathématique)<sup>1</sup>.

### I. Incidence des résultats à FCR sur les savoirs scolaires basiques : approche quantitative

#### 1.1. Corrélations sur population totale<sup>2</sup>

Comme nous allons le voir, et reprenant les résultats de la précédente étude, la FCR ne semble pas à priori indiquer un risque d'échec ou de réussite sur les épreuves portant sur les savoirs de base (lecture, écriture, mathématique). Le tableau n°1 ci-dessous rend compte de ces remarques<sup>3</sup> :

	FCR	L1	L2	L3	Lecture	E1	E2	E3	Ecriture	M1	M2	M3
FCR												
L1	0,07											
L2	- 0,09	0,32										
L3	- 0,02	0,44	0,52									
Lecture	- 0,03	0,69	0,81	0,85								
E1	0,05	0,26	0,28	0,29	0,35							
E2	0,03	0,30	0,39	0,43	0,48	0,47						
E3	- 0,01	0,32	0,51	0,52	0,58	0,36	0,48					
Ecriture	0,01	0,37	0,53	0,55	0,63	0,62	0,79	0,89				
M1	0,13	0,37	0,40	0,46	0,52	0,15	0,48	0,53	0,55			
M2	0,13	0,31	0,31	0,45	0,45	0,22	0,39	0,41	0,45	0,61		
M3	0,09	0,33	0,47	0,57	0,59	0,30	0,42	0,44	0,51	0,56	0,65	
Math.	0,13	0,39	0,46	0,58	0,61	0,26	0,50	0,54	0,59	0,84	0,87	0,87

En jaune, figurent les corrélations allant de 0.20 à 0.49, en vert celles allant de 0.50 à 0.79 et en rouge celles qui sont supérieures à 0.79. En noir nous avons les corrélations inférieures à 0.20. Comme nous pouvons le constater, les FCR ne « corréler » avec aucune des autres valeurs, ce qui reprend les résultats énoncés dans la précédente étude. Cependant, nous rappelons qu'il s'agit là d'un tableau représentant l'ensemble de la population, incluant les « bons éléments » et les personnes éprouvant des difficultés. Or, nous le rappelons, l'intérêt de la passation de FCR et de repérer dans un moindre coût, les apprentis qui seront susceptibles de rencontrer des difficultés au cours de leur formation.

Ainsi, nous avons réitéré nos analyses uniquement sur les personnes ayant obtenu un score inférieur ou égal à 22 (seuil proposé par Higelé et all.).

<sup>1</sup> Les dimensions d'espaces, de temps et de communication ont été écartées dans la mesure où les résultats bruts initiaux ne permettaient pas un traitement qualitatif et quantitatif pertinent.

<sup>2</sup> La population s'élève à 130 individus.

<sup>3</sup> L'interprétation des corrélations concernant uniquement les savoirs de base sera abordée à la fin du document.

## 1.2. Corrélation portant sur la population ayant obtenu un score inférieur à 23 (FCR)

Comme l'indique le tableau n°2 ci-dessous les corrélations obtenues sont « acceptables ».

seuil = 22	FCR
<b>FCR</b>	
L1	0,10
L2	0,30
L3	0,28
<b>Lecture</b>	0,36
E1	0,08
E2	0,04
E3	0,54
<b>Ecriture</b>	0,28
M1	0,47
M2	0,19
M3	0,34
<b>Mathématique</b>	0,42

Autrement dit, il semblerait qu'au regard de ces résultats, les scores obtenus à FCR seraient prédictifs des scores obtenus aux épreuves de lecture, d'écriture et de mathématique lorsque le seuil à FCR est inférieur à 23 points.

Bien que ces corrélations ne soient pas exceptionnelles elles restent pertinentes et leurs valeurs pronostic demeurent intéressantes.

En conclusion nous pouvons, avec d'importantes précautions, admettre le lien entre l'« échec » à l'épreuve FCR (partie reproduction uniquement) et l'« échec » aux épreuves de savoirs dits de base.

L'intérêt principal de conserver cet outil (FCR) réside dans sa libre exploitation (utilisable par des non-psychologues) et dans sa simplicité de mise en œuvre (faibles moyens logistiques, temps de passation et de correction).

## II. Analyse des outils d'évaluations des savoirs scolaires de base

Les analyses portent sur les trois parties (lecture, écriture et mathématique). Comme nous allons le voir chacune de ces trois parties se subdivisent en trois sous groupes de niveaux différents. Comme pour l'analyse corrélationnelle nous nous sommes appuyés sur la population de référence ayant passé l'ensemble des épreuves concernées (130 individus).

Le tableau n°3 ci-dessous représente les moyennes et écarts types pour chacune des épreuves et de leurs sous catégories. De plus le coefficient « sigma / X » rend compte du rapport entre l'écart type et la moyenne : plus ce rapport est petit, plus l'amplitude des notes obtenues est faible ce qui indique un faible pouvoir discriminant pour l'épreuve<sup>4</sup>.

	FCR	L1	L2	L3	Lecture	E1	E2	E3	Ecriture	M1	M2	M3
Moyenne	26,62	89,90	68,55	67,74	226,19	95,44	85,26	66,00	246,71	68,42	44,57	32,43
Ecartype	7,63	17,49	24,13	23,52	51,63	9,47	17,09	27,49	43,90	23,39	22,21	26,04
Sigma/X	0,29	0,19	0,35	0,35	0,23	0,10	0,20	0,42	0,18	0,34	0,50	0,80

## 2.1. Observations générales

Intéressons nous à la ligne des moyennes. Il est normal de constater une décroissance des résultats concernant les sous catégories. En effet, il est logique que L1 soit supérieure en score à L2 qui elle-même est supérieure à L3 vu le niveau de difficulté qui est demandé. Cependant il est étonnant de constater combien les scores atteignent des seuils élevés pour les sous catégories L1, E2 et E3. En effet, la note maximale étant de 100, une moyenne de 89.90 ou encore de 95.44 reste extrêmement élevée. De plus, en s'intéressant au coefficient « sigma/X » on constate la faible amplitude que ces trois sous catégories détiennent. Ainsi, pour L1, 87 personnes sur 130 ont obtenu la note maximale, 99 pour E1 et 62 pour E2. En parallèle, ces trois sous catégories détiennent les coefficients « sigma/X » les plus faibles, soit le pouvoir discriminant le plus faible.

<sup>4</sup> Soit l'épreuve est trop difficile soit elle est trop facile, dans notre cas c'est la deuxième solution qui est constatée.

## **2.2. Explications**

### **2.2.1. Premier niveau de lecture (L1)**

Dans cette sous catégorie, l'apprenti doit fournir une réponse fermée (une seule réponse possible) en recopiant cette réponse à partir de l'énoncé ou en cochant une case de type : « quels sont les jours d'ouverture du restaurant le Zeloruk » en s'aidant d'une affiche publicitaire qui indique clairement la réponse. Compte tenu des résultats obtenus, on peut considérer que cette sous-catégorie n'est pas assez « discriminante ». Les items qui la compose sont trop « faciles », les répondants réussissent de façon quasi systématique cette sous catégorie. Notons parallèlement que la corrélation entre cette sous-catégorie et FCR est de 0.10 (pour les personnes ayant eu un score à FCR inférieur à 23).

### **2.2.2. Premier niveau d'écriture (E1)**

Nous pouvons faire des remarques similaires concernant cette sous catégorie. En effet plus de trois personnes sur quatre obtiennent la note maximale. Les items proposent au répondant de recopier une lettre ou un mot, d'entourer la bonne réponse parmi trois choix ; la difficulté résidant dans la compréhension très simple de l'énoncé et du rapport pragmatique (dans la phrase : Julien mange une moto, moto est syntaxiquement juste car il s'agit d'un complément d'objet mais pragmatiquement fausse, le répondant doit connecter la justesse syntaxique à la justesse pragmatique). Les conclusions sont identiques à celles du premier niveau de lecture. Les items ne représentant aucune difficulté substantielle, les répondants réussissent cette épreuve de façon trop aisée. La corrélation constatée avec FCR n'est que de 0.08.

### **2.2.3. Deuxième niveau de lecture (E2)**

De l'item 2.1 à 2.3 inclus les difficultés rencontrées sont identiques au niveau inférieur. Il est demandé au répondant de maîtriser le rapport au réel (souligner une phrase qui exprime une image). La difficulté intervient à partir de l'item 2.4 où l'apprenti doit composer un texte simple (réponse ouverte et non plus fermée) à partir d'éléments imposés. Interviennent à ce moment des notions techniques (grammaire, vocabulaire etc.) mais également des éléments faisant intervenir l'imaginaire et l'esprit créatif. D'un point de vue cognitif la différence est très importante. De ce fait, il aurait peut-être été judicieux d'inclure les items 2.1, 2.2 et 2.3 dans le premier sous groupe (E1).

## 2.3. Conclusions

Ainsi, compte tenu des remarques précédentes il ne nous semble pas, d'un point de vue quantitatif, pertinent et nécessaire de conserver les parties L1, E1 et les trois premiers items de E2.

De plus, en se référant au tableau n°2, il semblerait que FCR ne soit pas corrélée avec L1, E1 et E2. Cette absence de corrélation s'explique par un effet mécanique. En effet, le manque de variabilité dans les scores atténue de façon systématique les amplitudes et de ce fait, les corrélations.

Enfin, en se référant au tableau n°1, nous pouvons constater les corrélations entre l'ensemble « Lecture » et L1, L2 et L3. L1 est à 0.69 alors que L2 et L3 atteignent 0.81 et 0.85. Même remarque pour E3 ( $r = 0.89$ ) qui se distingue de façon importante par rapport à E1 ( $r = 0.62$ ) et E2 ( $r = 0.79$ ).<sup>5</sup>

En agrégeant les sous catégories comme proposé nous obtenons le tableau de corrélation suivant :

seuil 22	FCR	Français
FCR		
Français	0,48	
Math.	0,42	0,57

Comme nous pouvons le constater, la corrélation entre FCR et la nouvelle catégorie nommée « Français » (L1+L2+E3) est de 0.48, ce qui devient des plus intéressants<sup>6</sup>.

## III. Remarques générales

En guise de conclusion nous pouvons préciser trois points qu'il nous semble important d'aborder.

1. La FCR prend toute sa pertinence dans le repérage des personnes qui rencontreront d'importantes difficultés dans leur apprentissage. Mais attention corrélation ne veut pas dire causalité, une réussite à FCR ne rend pas compte de l'effet inverse, les résultats obtenus ne permettent pas de nous prononcer quant à la réussite dans l'apprentissage sur l'unique mesure se basant sur les résultats à FCR.
2. En deuxième point il est intéressant de se référer au tableau n°1 et de constater les corrélations entre les savoirs de base. D'une façon générale ces savoirs sont corrélés entre eux et cela se retrouve de façon courante. En effet, lorsqu'un élève est « bon » dans une discipline il reste rare que celui-ci soit « mauvais » dans une autre (hormis les disciplines artistiques, sportives et manuelles). Ce constat peut s'appliquer dans cette étude. Dans une approche plus qualitative on peut en effet remarquer que lorsqu'un apprenti éprouve des facilités en lecture, celles-ci se retrouvent en écriture et en mathématique (sans que cela ne soit vrai de façon systématique pour autant).
3. Les scores en mathématiques sont globalement inférieurs à ceux obtenus en français. Nous pouvons expliquer cela de par la méthode de correction utilisée. L'orthographe et la grammaire ne sont pas prises en compte dans la correction de certains items. De ce fait, il y a une facilité supplémentaire par rapport à l'épreuve de mathématique qui ne « tolère » pas cette absence de précision.

<sup>5</sup> Bien que n'ayant pu le vérifier quantitativement, la corrélation « E2 – Ecriture » augmenterait si les trois premiers items la composant étaient écartés.

<sup>6</sup> Toujours sur la population des répondants ayant obtenu un score à FCR inférieur à 23 points.



**ACCOMPAGNER LES APPRENTIS EN  
DIFFICULTE PAR RAPPORT AUX SAVOIRS  
DE BASE**

**PARTIE 2 : MONOGRAPHIES  
D' ACTIONS DE REMEDIATION ET  
ANALYSE**



## Préambule

Pendant trois mois, les formateurs du groupe de travail ont été invités à décrire et analyser des séances de remédiation pratiquées dans leur CFA, en s'attachant à suivre un apprenti en particulier. Quatre journées de regroupement leur ont permis de formaliser ces observations. Certains formateurs ont décrit et analysé leurs propres pratiques ; d'autres, n'ayant pas une implication personnelle dans la mise en œuvre de la remédiation, ont décrit les pratiques de leurs collègues.

Ces témoignages ont été réalisés avec le souci de « dire ce qui est », de ne pas occulter les questions qui se posent, voire les maladresses commises. Nous tenons à remercier les formateurs pour l'honnêteté de leurs propos. Il nous semble qu'il s'agit d'une condition indispensable pour que ce type de travail ait un sens. Nous tenons également à souligner les difficultés de l'exercice. L'écriture professionnelle nécessite à la fois de décrire le factuel avec précision et pertinence, mais elle invite aussi à prendre du recul par rapport à ses observations et à ses expériences pour en tirer des conclusions issues de l'analyse et faire évoluer ses pratiques. En ce sens, nous sommes bien dans une démarche de formation fondée sur l'alternance entre l'action et la réflexion. Une autre difficulté consiste à utiliser le « je ». Au-delà d'un statut ou d'une fonction, les formateurs ont un regard personnel sur le travail qu'ils réalisent. La nature du sujet traité implique de ne pas ignorer que la formation est avant tout affaire de relation entre des individus. Intégrer la dimension humaine dans l'analyse d'une situation professionnelle, c'est aussi se professionnaliser.

La structure des récits est la même pour les six cas présentés :

- la présentation succincte de l'apprenti dans son contexte
- le positionnement sur les savoirs de base : comment il a été réalisé, quels sont les résultats obtenus
- la relation entre les résultats obtenus au positionnement et les objectifs de formation poursuivis
- une description de l'environnement de chaque CFA et du dispositif de formation proposé
- la description de quelques séances de remédiation
- l'analyse compréhensive sur les plans pédagogique et organisationnel.

En fonction de la position et de l'expérience des formateurs, les questions abordées sont plus ou moins précises et techniques.

Voici quelques points de repère pour les lecteurs qui souhaiteraient réaliser une lecture ciblée :

- le rôle de responsable d'un Centre de ressources face à ce public,
- la remédiation individuelle au sein d'un groupe, évoquée à travers la description de séquences de formation,
- la notion de « difficulté » et le sens qu'elle peut avoir selon les contextes et les CFA, la question des apprentissages nécessaires au regard des « impératifs du programme »,
- la diversification des supports pédagogiques,
- la confiance en soi, reconnue par tous comme une des conditions ou un objectif en tant que tel,
- la question de la relation avec les autres apprentis,
- les prises en charge multiples dont fait l'objet l'apprenti et l'aide de l'employeur dont bénéficie un apprenant,
- la question des priorités, des choix à opérer,
- la nature des apprentissages réalisés en cours « ordinaire », le désarroi psychologique,
- le rôle spécifique du formateur qui dépasse celui du transmetteur.

Il faut ajouter la question de la régularité nécessaire à ce type de travail, qui n'est pas abordée en tant que telle, mais apparaît en filigrane tout au long des récits.

## Charlène

---

### Présentation

Charlène est une jeune fille de 18 ans très plaisante et agréable. Elle a fait son parcours scolaire de collège et lycée en UPI (Unités Pédagogiques d'Intégration). *L'UPI est un dispositif ouvert au sein de collèges et lycées ordinaires. Elle offre des modalités de scolarisation plus souples permettant d'apporter des soutiens pédagogiques particuliers pour reprendre certains apprentissages rendus plus difficiles par la lenteur ou la fatigabilité des élèves.*

Charlène est arrivée au CFA en septembre 2008 pour préparer un CAP Agent Polyvalent de Restauration (APR) en 2 ans.

Charlène bénéficie d'une reconnaissance de Travailleur Handicapé. Depuis plusieurs années elle profite d'un accompagnement spécifique avec une structure de soutien, GRAPHIC Bretagne. Cette structure l'aide notamment dans son travail scolaire. Elle a des séances de soutien et de médiation avec un éducateur sur ses semaines en entreprise.

Charlène habite à 35 km du CFA chez ses parents qui sont agriculteurs. Lorsqu'elle vient au CFA (1 semaine/ 3), elle prend le train tous les jours pour venir en cours.

Charlène a fait le choix de l'apprentissage car elle trouve cela « plus facile pour apprendre un métier ». Son projet professionnel est de travailler dans la restauration collective. Elle est apprentie dans une mairie où elle a déjà effectué des stages de découverte. Son entreprise n'étant pas très loin de son lieu d'habitation (10 km), elle s'y rend en voiture avec son frère qui travaille sur la même commune. Charlène apprécie beaucoup d'être en entreprise. Elle s'entend bien avec ses collègues. Elle va au-devant du travail et demande toujours ce qu'elle peut ou doit faire.

Charlène a beaucoup de difficultés pour parler d'elle mais elle semble satisfaite de son choix de formation et de son intégration au CFA. Une de ses difficultés est son manque de projection. La formation lui semble plus dure qu'elle ne le pensait mais elle est consciente qu'elle doit intensifier ses efforts dans son travail et que nous sommes là pour l'aider.

Bettina SEITTE

## Le positionnement

Lors de son arrivée au CFA, comme tous les apprentis de niveau V, Charlène a été positionnée pendant la journée d'accueil. Cette journée s'articule en plusieurs temps :

- passage du test de positionnement du CFA pour repérer les éventuelles difficultés ou « anomalies » d'orientation entre CAP et BEP ;
- visite du CFA et appropriation de son fonctionnement ;
- entretien individuel avec un formateur pour compléter les dossiers scolaires, parler des résultats du test, vérifier la concordance entre parcours antérieur, résultats du test et projet professionnel. Le but est de proposer des solutions pédagogiques et/ou des parcours de formation spécifiques.

Ensuite dans le cadre de l'expérimentation menée sur la prise en compte des apprentis en difficultés par rapport aux savoirs de base dans les CFA ligériens, la classe de Charlène est venue, au Centre de Ressources, passer en plusieurs fois les tests proposés par la Région.

Ces tests ont dans l'ensemble été assez mal vécus par cette classe qui, historiquement, accueille un grand nombre de jeunes en difficulté au CFA. De manière générale, les jeunes ont trouvé les tests trop longs et trop durs.

En ce qui concerne Charlène, elle n'a pas fait de remarque particulière sur la passation des tests. De mon point de vue, elle a fait de son mieux.

### Résultat des positionnements

Test positionnement CFA		Test positionnement Région		Commentaires
		Figure de Rey	22.5/36	Juste >à 22 – décidé de passer tous les tests
<b>Compétences</b>	<b>Résultats</b>	<b>Compétences</b>	<b>Résultats</b>	
Compréhension de texte	0/10	Lecture	7/21	Difficulté de compréhension
Sélection d'information	0/10			
Orthographe – Conjugaison	5/10	Ecriture	6/19	Pas de rédaction
Français	4/30			
Raisonnement (4 opérations)	0/10	Mathématiques	1/24	Très peu de choses de faites
Unités et logique	0/10			
Mathématiques	4/20			
Mémoire auditive	0/10			Pb de Concentration ? de Transfert ?
Mémoire visuelle	10/20			
Connaissance du monde contemporain	2/20			
Anglais	3/20			Pas d'anglais dans cette section
		Temps	11/17	Plutôt bien
		Espace	7/13	Niveau 1 acquis / Niveau 2 : quasi-acquis
<b>TOTAL</b>	<b>28/170</b>			Importantes difficultés

Les résultats de Charlène, tous confondus, montrent qu'elle est en difficulté sur les savoirs de base tels que la lecture, l'écriture et le raisonnement logique.

Si on s'en tient à la figure de Rey proposée par la Région comme première sélection pour orienter un apprenti vers de la remédiation, Charlène n'aurait pas été détectée en difficulté cognitive tout du moins à la rentrée. Toutefois, je pense que très rapidement l'équipe pédagogique se serait rendu compte que Charlène ne peut pas suivre sans difficulté les cours dans un groupe où les formateurs utilisent une pédagogie de groupe dite classique. Charlène aurait été réorientée en cours d'année.

Or cette année encore, pour orienter Charlène, nous avons fonctionné comme à notre habitude. Le test du CFA combiné au parcours antérieur de Charlène, à l'entretien individuel orientent directement notre équipe pédagogique à proposer à Charlène d'intégrer le « dispositif d'enseignement adapté » (*voir plus loin*).

### Problématisation

D'après notre « référente handicap », Charlène a une incapacité de transfert dans ce qu'elle apprend et ce qu'elle fait. Elle a besoin d'énormément d'attention et peut rapidement être prise de panique. Il faut sans cesse la rassurer sur ses capacités, son évolution et ses potentiels car son objectif final est bien l'obtention de l'examen. Au regard des résultats aux tests présentés précédemment, il faudra surtout s'attarder à reprendre les savoirs de base liées aux référentiels définis dans le cadre de l'expérimentation tels que :

#### Pour les mathématiques :

- ordonner des nombres ;
- choisir les opérations en fonction d'un énoncé ;
- appliquer des formules et utiliser la priorité des opérations ;
- convertir des mesures usuelles ;
- résoudre des situations de proportionnalité à partir de problèmes simples.

#### Pour le français :

##### Lecture

- situer des informations dans un document quotidien ;
- identifier les mots-clefs d'un texte court ;
- comprendre le para texte ;
- chercher des indices de sens.

##### Ecriture

- compléter un texte à partir d'information simple ;
- reconstituer l'ordre d'un texte en s'appuyant sur différents indices ;
- produire un court récit au présent en utilisant des éléments connus ;
- exposer en quelques lignes un point de vue.

### Environnement pédagogique

Le CFA des 3 villes réfléchit actuellement sur un processus de généralisation de l'individualisation. L'objectif est de décloisonner les divers dispositifs d'aide à la formation et à l'aménagement des parcours de formation pour permettre plus de transversalité. Notre intention est de permettre à un plus grand nombre d'apprentis, et notamment aux jeunes en difficultés scolaires durables ou ponctuelles de bénéficier d'un aménagement de formation, tant sur le temps que sur les moyens et outils pédagogiques.

#### Aujourd'hui, il existe :

- un dispositif de soutien (CAP en 3 ans) ;
- la formation intégrée en partenariat avec la Mission Générale d'Insertion ;
- les parcours atypiques individualisés (dérogation, prorogation) gérés par le Centre de Ressources ;
- l'enseignement adapté (présenté ci-dessous) géré par la référente handicap ;
- la possibilité des soutiens disciplinaires ponctuels selon besoins.

Donc, depuis plusieurs années, nous avons à la disposition des jeunes bénéficiant d'une reconnaissance de Travailleurs Handicapés, et pour qui cela est nécessaire, un outil pédagogique leur permettant d'être accueillis dans des conditions plus optimales de réussite : l'Enseignement Adapté.

Ce dispositif permet de sortir les jeunes des cours de mathématiques/sciences physiques et de français/histoire-géographie pour être accueillis dans un groupe plus restreint avec un formateur particulier.

Il s'agit de faire de la remédiation disciplinaire en tenant compte des points forts du référentiel, et des aptitudes et difficultés de chacun. Il est également tenu compte de l'objectif de l'apprenti qui peut ne pas être le diplôme mais l'insertion professionnelle ou encore la prise de confiance.

Les formateurs qui interviennent sur ce dispositif ont créé des ressources permettant d'aborder les principaux axes des référentiels avec plus d'aisance et en tenant compte des capacités de ce public en matière d'attention, de concentration et de compréhension de consignes notamment.

La démarche de l'équipe pédagogique est la suivante : donner des outils opérationnels aux apprenants afin de les préparer au mieux à l'obtention d'un diplôme ou à l'acquisition de compétences professionnelles.

Cela signifie qu'à l'heure actuelle, l'équipe rattachée à l'enseignement adapté travaille principalement sur du disciplinaire. Dès que cela est nécessaire, les jeunes sont suivis par des structures extérieures plus spécialisées sur la remédiation cognitive ou sur les handicaps. Notre Référente handicap a créé des relations avec ces organismes pour favoriser un suivi régulier sur l'avancement ou les blocages des apprenants. Ce qui permet d'assurer une certaine cohésion des activités autour de l'apprenant.

Pour ma part, je suis responsable du Centre de Ressources. J'ai été positionnée sur le groupe d'expérimentation dans le cadre de la prise en compte des publics en difficultés dans la généralisation de l'individualisation. Actuellement je ne suis pas en contact direct avec ces apprentis. Je vais donc avoir une position d'observatrice dans les séances de remédiation. En effet, je n'ai pas eu le souhait de sortir Charlène de son groupe pour mettre en place une séance de remédiation spécifique car je ne m'y sens pas encore prête d'un point de vue pédagogique. De plus Charlène est réservée, je n'ai pas voulu prendre le risque de perturber son intégration dans le groupe. En effet, il ne s'agit aujourd'hui qu'un début d'expérimentation qui ne porte que sur une apprentie, je ne voulais donc pas la « stigmatiser ». J'ai donc choisi d'observer son travail et son évolution au sein du groupe et par la même occasion observer et prendre du recul par rapport aux dispositifs déjà existants au CFA.

## Description de la remédiation

### 1<sup>ère</sup> séance

Discipline : Français  
Formateur : Jérôme

Thème : Le récit          Durée : 2 heures  
Nombre d'apprentis : 12 installés en U

#### **Objectifs :**

- reconstituer l'ordre d'un texte en s'appuyant sur différents indices ;
- produire un court récit au présent en utilisant des éléments connus.

#### **Outil pédagogique :**

- support papier pré-rempli contenant des notions de cours et des applications suivant une progression croissante de difficulté.

#### **Déroulement :**

Avant de commencer, il faut préciser que Jérôme est allé participer la veille en tant que formateur-relais, avec la classe entière, à un cours de sciences appliquées à l'hygiène. C'est-à-dire qu'il accompagnait les jeunes qui en avaient besoin sur la compréhension des consignes et des exercices. Le thème de ce cours était : les conditions de développement et de vie des microbes.

Il a eu l'impression que les jeunes avaient eu des difficultés de compréhension. Il décide donc de commencer sa séance par un rappel des notions en amenant cela sous un autre angle. Son objectif est de faire participer chacun des jeunes tour à tour pour leur permettre de s'exprimer. Il fonctionne par mots-clés et par questionnement.

Exemples de questions posées :

Quels sont les 3 états de l'eau ? C'est-à-dire sous quelles formes peut-on trouver de l'eau ?

À quelle température, approximativement, l'eau change-t-elle d'état ?

Qu'est-ce qu'il faut pour qu'il y ait de la vie ? Autrement dit : de quoi l'homme a-t-il besoin pour vivre ?

Quelle est la température du corps humain ?

Quelle est la température idéale pour que vivent les bactéries ?

Quelle est la température dans votre réfrigérateur, dans votre congélateur ?

Lorsqu'il pose une question à un apprenant, il lui laisse un temps de réflexion, lui reformule la question, essaie de l'orienter. Toutefois si la personne ne trouve pas, il demande si quelqu'un d'autre est en mesure de répondre. Il ne donne pas de réponses, il reformule celles des jeunes. Il part d'exemples concrets du quotidien pour aller vers le général (ce que les jeunes ont dans leur réfrigérateur, ce qu'il advient des aliments si on les laisse au soleil...). Lorsqu'il parle de l'Antarctique pour parler de la glace, il le situe sur une carte qui est au mur. Jérôme prend en note au tableau les réponses données de manière spontanée et les ordonne pour les compléter au fur et à mesure.

Les jeunes semblent en confiance car ils n'hésitent pas à donner des réponses même s'ils ne sont pas sûrs d'eux et ils posent des questions. Par exemple, Jérôme utilise le terme « prolifération des bactéries ». Tout de suite, une jeune l'arrête et lui demande la signification du mot. Alexis, un des jeunes, prend souvent la parole inopinément pour donner les réponses ou poser des questions. Habilement, Jérôme le reprend en lui disant de laisser dans un premier temps la parole aux autres et revient ensuite à lui pour des compléments ou si la réponse n'a pas été trouvée. Quant à Charlène, elle écoute attentivement et prend en note les informations qui sont au tableau. Par contre, elle ne participe pas spontanément si on ne lui donne pas la parole et, même dans ce cas, il faut la guider pour qu'elle propose une réponse. Ce rappel a pris une heure sur le temps de la séance.

Jérôme revient sur l'objectif premier de la séance qui est le récit. Il débute en demandant si le mot évoque quelque chose aux jeunes. Réponses des apprentis :

C'est dire une histoire / raconter quelque chose / écrire un livre

Jérôme amène à dire que tout le monde le fait sans le savoir (raconter sa journée, ses vacances, ou inventer une histoire, ...). Cela fait sourire les jeunes. Ils semblent davantage s'approprier le sujet.

Jérôme distribue un document « le récit : les cinq étapes fondamentales ».

Il lit à voix haute la consigne n°1 « *les phrases du texte suivant ont été mises dans le désordre. Retrouvez l'ordre logique des 5 phrases* ». Jérôme donne un exemple à l'oral et le note au tableau. Ensuite, il décompose la consigne en plusieurs étapes. Tout d'abord, il demande d'essayer de retrouver l'ordre en les numérotant. Cela évite aux jeunes de tout réécrire en cas d'erreur. Il laisse du temps (environ 5 mn). Il passe derrière chacun des jeunes et donne quelques conseils ou répond aux questions. Tout ceci se fait dans le calme et le silence.

Il demande à un jeune de donner l'ordre qu'il a choisi et demande si tout le monde a donné la même réponse. Tout le monde répond « oui ». Jérôme dit pourtant avoir vu d'autres réponses et ainsi il incite les apprentis à donner leurs opinions et à échanger.

Charlène et une autre camarade ont fait la confusion entre les étapes 3 et 4, c'est-à-dire qu'elles trouvent d'abord une erreur avant d'avoir essayé de réparer le téléviseur. Jérôme leur dit qu'il s'agit d'une « confusion classique » et que souvent ils font avant de comprendre.

Il raconte l'histoire plusieurs fois avec toutes les solutions proposées pour inviter les apprentis à trouver les anomalies et à créer une histoire cohérente. Ensuite chaque jeune doit recopier l'histoire dans le bon ordre.

Etant donné que chacun écrit à un rythme différent, Jérôme passe donner la consigne n°2 individuellement ou par petit groupe en s'assurant que chacun comprenne bien.

Consigne : « *dans le texte précédent, soulignez le mot qui commence chacune des étapes et qui permet de la repérer. Réécrivez ici, dans l'ordre où apparaissent ces mots introducteurs* ». Charlène prend du temps pour recopier. Certaines de ses camarades, ayant fini l'exercice, échangent sur leurs réponses. Certains ont voulu aller plus vite et essayer de commencer une nouvelle consigne. Jérôme leur demande d'attendre.

Une fois que tout le monde a terminé, Jérôme reprend la consigne et note la réponse au tableau. Il reprend chacun des mots introducteurs. Il introduit les notions de localisation dans l'espace et dans le temps. Il fait un tour de table pour faire trouver des exemples sur le temps. Charlène qui passe pourtant après plusieurs personnes a du mal à trouver un repère temporel. Il faut que Jérôme la guide en reprenant les exemples donnés par les autres (hier, demain, aujourd'hui...) pour qu'elle donne une réponse. Elle a moins de difficulté à trouver une réponse lorsqu'il s'agit de repère spatial (dans la classe, à la maison, en entreprise...).

Jérôme passe à la consigne n°3 « toujours sur le même modèle et en utilisant les mêmes mots introducteurs, vous décrirez les 5 images suivantes ». Il demande de prendre un crayon à papier pour faire l'exercice. Comme précédemment Jérôme passe derrière les apprentis et répond aux questions de chacun sur l'orthographe, l'interprétation des dessins, le vocabulaire...). Il aide à la formulation des idées.

À la fin de la séance, Jérôme n'a pas terminé les activités prévues. L'écart entre le prévisionnel et le réalisé est dû à l'heure passée sur la réactivation de la mémoire sur « les microbes ».

## 2<sup>ème</sup> séance

Discipline : Mathématiques      Thème : Les pourcentages      Durée : 2 heures  
 Formateur : Marie      Nombre d'apprentis : 12 installés en U

### Objectifs :

- utilisation du produit en croix ;
- savoir appliquer un pourcentage ;
- savoir déterminer un taux.

### Outil pédagogique :

- support de cours écrit, feuillets d'applications par thème avec une progression croissante dans la difficulté

### Déroulement :

Le thème a déjà été entamé lors de précédentes séances auxquelles je n'ai pas pu assister. Au cours de celles-ci, Marie avait vu les pourcentages directs, les pourcentages indirects et commencé la détermination du pourcentage. Pour cela, elle a fourni aux apprentis un support papier présentant les notions. À chaque fois, il y a présentation de la notion et de 2 exemples d'application à faire en groupe.

Cette année, Marie s'est arrêtée sur l'utilisation du produit en croix pour résoudre les problèmes de pourcentage. Elle ne parle pas du coefficient multiplicateur car elle s'est aperçue au fur et à mesure de ses séances de travail que cette méthode de résolution de problème n'était pas adaptée pour le moment.

Marie débute la séance avec un rappel sur les notions vues précédemment. Elle donne une situation en notant au tableau les données importantes, elle fait reformuler les informations et demande à un apprenti d'essayer de résoudre le problème en expliquant sa démarche. Elle vérifie qu'a priori tout le monde ait compris l'explication.

- Exemple de tableau :

Prix Initial (de départ)	Augmentation ou Diminution	Prix Final (d'arrivée)
Donnée de l'exercice	Donnée recherchée	
100	%	(100 + %) ou (100 - %)

Une fois cette phase terminée, chacun dispose de sa feuille d'exercices (environ une dizaine avec des degrés de difficulté croissante dans les consignes) et avance à son rythme. Marie incite les jeunes à relire la notion de cours avant de commencer. Marie circule derrière les jeunes et peut ainsi répondre aux questions de chacun ou les interpeller sur une erreur de démarche. Les apprentis n'hésitent pas à l'appeler quand ils sont dans une situation qui leur semble critique ou pour vérifier leurs résultats.

Un exercice pose problème à plusieurs jeunes. Marie propose donc d'y réfléchir en groupe. Elle se met au tableau et note les informations qu'ils comprennent de l'énoncé, les oriente dans la compréhension de consigne et les aide à formuler leur démarche de réflexion.

En parallèle, 2 apprentis semblent plus à l'aise avec la notion et travaillent à un rythme plus soutenu que les autres. Une fois les exercices terminés, Marie leur propose d'entamer la notion suivante « les pourcentages additifs et successifs ». Elle lit la partie de cours et fait les 2 exemples avec eux. Comme la notion ne semble pas bloquer les 2 garçons, elle les laisse commencer les exercices et continue son tour de table pour aider les autres. 3 jeunes filles s'entraident : lorsque l'une ne comprend pas les consignes, les autres lui expliquent comment elles ont procédé.

Charlène rencontre des difficultés sur une application. Elle fait la confusion entre prix initial et prix final et ne sait plus dans quel ordre elle doit soustraire. Marie vient lui réexpliquer en sortant du contexte de l'exercice et avec des exemples simples. Une fois que Charlène semble avoir compris, elle reprend l'exercice qui posait problème.

Un autre exercice pose problème dans la compréhension de consignes. Marie reprend donc l'énoncé avec le groupe entier mais elle ne va pas jusqu'au bout de la résolution d'exercice. Chacun doit s'appropriier la consigne et trouver une réponse.

La séance arrive à son terme. Il n'y a pas de travail à faire pour la prochaine séance. Elle reprendra où elle s'est arrêtée.

## Analyse compréhensive

- **Analyse pédagogique**

Les activités qui ont été proposées par les formateurs sont en corrélation avec les éléments des savoirs de base identifiés dans les tests de positionnement proposés par la Région.

Je ne suis pas en contact direct avec Charlène et j'estime ne pas avoir assez de recul pour savoir si les séances proposées ont permis de pallier ses difficultés.

Après une discussion avec la Référente handicap, je peux toutefois dire que les quelques mois de formation ont permis à Charlène de s'intégrer dans son groupe-classe et qu'elle est plus épanouie. Elle reste encore réservée et n'ose pas toujours demander de l'aide.

Charlène bénéficiera du même dispositif l'an prochain car il est valable tout au long de sa formation au sein du CFA. Peut-être pourrait-on envisager un travail avec Charlène sur la confiance en soi ?

- **Analyse de la posture du formateur**

Au regard de la séance de mathématiques, je trouve que Marie a une posture facilitatrice. Elle se met en position de personne-ressource. Elle permet aux apprenants de développer des compétences qui n'ont pas été positionnées dans les savoirs de base mais qui me semblent importantes dans les apprentissages.

Elle utilise le travail individuel mais également le travail de groupe pour créer une cohésion et développer la communication et la verbalisation. À partir de leurs échanges sur les résultats obtenus et sur les démarches utilisées, les apprenants développent une capacité à exposer et défendre leur point de vue.

Elle leur permet également de développer des compétences qui participent à l'acquisition de l'autonomie : travailler en équipe, communiquer, expliquer, demander de l'aide.

Au regard de la séance de français, j'ai trouvé intéressant que Jérôme prenne le risque de sortir de sa matière de référence pour pouvoir répondre à une question sous-jacente des apprentis alors qu'il n'est pas expert sur le sujet. Il se pose davantage en médiateur, là aussi, en formateur-ressource, et non en posture plus classique de « formateur-savant ».

Après réflexion j'ai le sentiment qu'indirectement, un des objectifs de mes collègues est de développer des compétences plus transversales qui sortent du domaine de l'enseignement général et qui sont tout aussi importantes dans le domaine professionnel et dans l'apprentissage.

- **Préconisations pédagogiques**

A ce jour, l'enseignement adapté ne concerne que les disciplines générales. Des questions restent en suspens sur les solutions pédagogiques à apporter pour permettre aux apprenants d'apprendre à transférer plus facilement les savoirs d'un contexte à un autre.

Sur la section « Agent Polyvalent de Restauration » une solution pédagogique a été mise en place pour les matières d'enseignement professionnel (technologie, sciences appliquées, microbiologie, CEEJ, Vie Sociale et Professionnelle). Le formateur de la matière est assisté par un formateur-relais sur ses heures de cours. Ce formateur-relais est un formateur du dispositif « enseignement adapté » et est présent pour guider dans la compréhension des consignes, la reformulation, l'aide à l'écriture ou tout autre besoin spécifique qui se ferait sentir. Ainsi les formateurs de ce dispositif se diversifient dans leur enseignement et peuvent réutiliser des notions professionnelles dans leur matière d'enseignement général. Les apprentis voient également que les formateurs travaillent ensemble et que tous se mobilisent pour eux.

La mise en place de ces binômes participe à une démarche de transversalité de la part de ces formateurs. Toutefois cette solution n'est pas généralisée et ne s'applique pour l'instant qu'au dispositif « enseignement adapté ».

La question des capacités cognitives et des capacités en termes de méthodologie reste également ouverte. Certes la remédiation disciplinaire est importante et au cœur du métier de formateur mais parfois elle n'est peut-être pas suffisante. L'externalisation sur ce domaine est une réponse mais nous envisageons de travailler également en interne sur ces aspects. Nous n'avons pas encore défini dans quelle mesure ni sous quelles formes (ateliers, modules, personnes-ressources spécifiques, au sein du groupe-classe...).

- **Préconisations organisationnelles et évolution du dispositif**

Au CFA, nous sommes en cours de réflexion sur la généralisation de l'individualisation et nous réfléchissons notamment à une meilleure prise en compte des publics ayant des acquis inférieurs aux pré-requis, sans pour autant être reconnus travailleurs handicapés.

Pour l'instant, ils suivent un parcours de formation classique dans leur groupe-classe. Nous recherchons une solution pour pouvoir leur proposer des parcours de formation individualisés ne les coupant pas du groupe-classe mais tenant compte de leur difficultés. Cette réflexion se croise avec celle de la prise en charge de l'hétérogénéité croissante au sein des classes.

Nous nous interrogeons donc sur la manière de prendre davantage en compte les problèmes relevant de la remédiation disciplinaire ou de la méthodologie.

Dans le cadre de cette réflexion, je m'interroge sur ma place en tant que responsable-animatrice du centre de ressources : est-ce qu'il s'agit d'une prise en charge de certains jeunes sur de la remédiation, d'un travail en équipe avec de nouveaux animateurs au CDR, d'une co-animation au sein d'un groupe mais avec quelle posture, ou bien d'intégrer ces apprenants dans les groupes d'enseignement adapté ?

Toutes ces questions restent ouvertes et vont être abordées pour l'année scolaire prochaine avec la direction et l'ensemble de l'équipe pédagogique.

## Steve

---

### Présentation

Steve est né le 29 septembre 1992, il vit chez ses parents près de Châteaubriand, à la campagne. Il sort de troisième SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) d'un collège de Châteaubriand après avoir obtenu le CFG (Certificat de Formation Générale). Il a suivi tout le collège dans des classes SEGPA. Il est inscrit en BEP ROC (Réalisation d'Ouvrages Chaudronnés) en alternance en contrat de deux ans avec une entreprise de fabrication de machines agricoles près de Châteaubriand. Il est 15 jours en entreprise et 15 jours en centre d'apprentissage.

Il a choisi le secteur chaudronnerie suite à deux stages de soudure dans lesquels il a apprécié ce métier, notamment pour le travail du fer et le fait de fabriquer des choses. L'entreprise d'accueil pour ces deux stages a accepté de le prendre en apprentissage. Précisons que son père travaille dans la même entreprise. Son tuteur le suit de près et a notamment repéré ses difficultés d'expression, il lui a d'ailleurs conseillé un site internet : le conjugueur. Steve vient à l'AFPI en car depuis Châteaubriand, ce qui lui fait 60 km.

Il consacre du temps à la chasse, notamment au furet, ce qui semble le passionner. La nature l'intéresse tout particulièrement, il aime raconter des anecdotes. Il est souriant, poli, peut être émotif (il a pleuré à deux reprises lors de remontrances). La relation au monde de l'écrit est très difficile, il a besoin d'une reformulation systématique de toutes les consignes, y compris sur ordinateur.

Steve est en surcharge pondérale manifeste, se dit toujours fatigué. Il s'effondre à intervalles réguliers sur sa table. Par ailleurs, il est négligé dans sa présentation. Sa concentration est très limitée, il se dit tout de suite fatigué et se plaint de la tête. Il ne travaille que lorsque le formateur est à ses côtés.

A l'automne, il a eu un accident du travail à la main pour lequel il ne fut tout d'abord pas en arrêt. En entreprise, il s'est arraché le gras du pouce, la plaie ne présentait pas un bel aspect. On lui a proposé au CFAI un emploi du temps adapté puisqu'il ne pouvait aller en atelier afin justement de l'aider là où des soucis avaient été détectés. Contrarié de n'être pas en arrêt, il ronchonnait beaucoup et souhaitait être chez lui. Finalement, il a cherché à obtenir et obtenu un arrêt de son généraliste pour presque un mois. Je peux donc émettre l'hypothèse d'un manque d'envie de travailler assis.

**Mathilde FINOT**

## Dispositif pédagogique

Il s'agit de l'objectif de la rentrée 2008 : créer un groupe d'apprentis en grandes difficultés sortis du groupe-classe sur les heures de français et de maths.

Ce dispositif propre au CFAI est nommé ISA (Individualisation des Situations d'Apprentissage) et consiste à extraire de tous les groupes de niveau V les apprentis en grandes difficultés sur l'année entière avec entrées et sorties permanentes, les apprentis pouvant retourner en groupe-classe si le niveau est satisfaisant et réciproquement.

Il nécessite la mise en place sur le même créneau horaire des cours de français et de mathématiques de niveau V et donc 4 formateurs de la même matière qui suivent une progression commune.

L'objectif demeure la présentation à l'examen dans les meilleures conditions possibles et ces apprentis suivent le même programme que le groupe-classe.

J'ai remarqué que les apprentis du groupe ISA et ceux du groupe-classe se concertaient régulièrement et qu'ils étaient au courant de l'avancement du programme. Visiblement, cela les rassure.

Il a été décidé de limiter le groupe à 8 apprentis. Suite aux tests, le groupe a démarré à 6 en mathématiques et 5 en français.

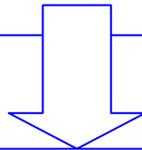
Steve a suivi le test général NV7, a été détecté en difficultés et a donc passé les tests de la figure de Rey, de lecture, d'écriture et de mathématiques.

## Procédure de positionnement

**Deux heures en passation collective**  
**Test NV7 menés par les psychologues du CEPFI**  
**(Centre d'Evaluation des Potentiels à se Former dans l'Industrie) sur 50**  
**apprentis**

- Efficiences intellectuelles générales (inductif, déductif, analogique, pratiques techniques, spatial)
- Efficiences scolaires (problèmes, opérations, orthographe, compréhension)

Répartition en groupes de sous-tests si nécessaire (environ un quart de l'effectif)



Positionnements plus précis

Soucis dans le domaine des efficiences intellectuelles générales ou soucis de comportement repérés par le CEPFI lors des entretiens de recrutement :

- Positionnement figure de Rey
- Positionnement temps
- Positionnement espace

Soucis dans le domaine des efficiences scolaires ou soucis particuliers repérés par le CEPFI lors des entretiens de recrutement :

- Positionnement lecture
- Positionnement écriture
- Positionnement mathématiques

Formation du groupe :

- Entretiens individuels
- Signature du contrat pédagogique

## Positionnement de Steve

Tests	Score	Commentaires
Figure de Rey	31 et 29,5	Copie et mémoire. Au regard des résultats, apprenti qui n'est pas en grandes difficultés.
Lecture	15 sur 21	Steve sait lire.
Ecriture	3 sur 13	Soucis de compréhension de consignes.
Mathématiques	6 sur 22	Au regard des résultats, grandes difficultés en mathématiques.
Test NV7 propre au CFA		Détection d'un niveau faible en raisonnement et en mathématiques, d'une nécessité d'un accompagnement en français, d'un faible potentiel intellectuel nécessitant d'apprendre à apprendre et d'être encouragé.
Test CFA en mathématiques	4 sur 40	Grandes difficultés en mathématiques.
Test ARL (atelier de raisonnement logique)		

Selon moi et d'après les résultats des tests, Steve éprouve de réelles difficultés de compréhension, d'analyse et de concentration. A le voir en situation d'apprentissage et en groupe-classe, il semble préférer être isolé pour travailler (table uniquement pour lui et éloignée des autres) et, paradoxalement, il attend toujours ma présence à ses côtés pour effectuer les exercices. Il montre donc une volonté de travailler, laquelle apparemment souffre de son inactivité physique. Steve devra relier le vouloir et le pouvoir.

### **Hypothèses de travail**

Compétences à développer :

- En matière de savoirs disciplinaires
- En matière de savoir être

### **Savoirs disciplinaires**

En lecture :

- identifier les mots-clefs d'un document
- différencier et nommer des documents
- différencier les types de phrases
- retrouver la chronologie d'un texte
- reformuler un texte court

En écriture :

- construire un écrit
- transcrire une situation familière
- produire un texte à partir d'éléments donnés
- produire des textes en respectant les règles en usage dans une situation donnée
- décrire un élément présent
- décrire un élément non présent
- résumer un récit connu
- exposer un point de vue

En mathématiques :

- ordonner des nombres entiers
- repérer dans le plan
- identifier des figures usuelles
- tracer des figures planes usuelles
- faire des tracés métrés
- choisir les modes opératoires + ou -
- appliquer des formules
- lire des outils de mesure
- convertir des mesures usuelles
- utiliser des mesures dans un contexte professionnel
- remplir un tableau de proportionnalité
- représenter graphiquement des fonctions
- schématiser une fraction
- comparer deux fractions

### **Savoir être**

- être autonome
- se concentrer
- avoir confiance

## Description des séances en français

Les apprentis intégrés au projet ISA sont sortis des cours de français de niveau V afin d'être réunis pour pallier leurs difficultés.

Les séances durent trois heures d'affilée. Il s'agit donc de les séquencer afin de varier les modalités d'apprentissage.

Pour exemple, une séance de trois heures est divisée ainsi :

-de 14h à 15h : compétence développée selon le référentiel et la progression

-de 15h à 15h15 : pause

-de 15h15 à 16h15 : travail sur les difficultés de langage propres à chacun

-de 16h15 à la fin : évaluation sur la compétence du jour.

Séance du 2 février

### Séquence 1

**Capacité développée : décrire un personnage.**

Le travail est fait à partir d'un mélange d'images et d'exercices.

Chaque consigne est expliquée à tous.

Chaque exercice est plutôt fait en individuel.

Steve nécessite une présence à ses côtés pour réexpliquer la consigne, pour l'aider à reformuler, pour le mettre au travail, pour le guider dans l'écriture. Si je m'éloigne, il ne fait rien, surtout en début de séance.

Steve colorie les images ou du moins les gribouille, il semble concentré, ce qui me permet d'aller vérifier si les autres du groupe ont compris les consignes.

Je retourne ensuite le voir et nous reformulons ensemble les consignes.

*Consignes :*

*Légendre une image sur laquelle apparaissent des flèches*

*Nommer chaque élément repéré*

*Retranscrire les éléments repérés à l'intérieur d'un texte à trous*

Pause de 15 minutes

### Séquence 2

**Pallier les difficultés de langage.**

Pour Steve, fiche de conjugaison sur l'imparfait.

Je rédige avec lui chaque première phrase d'exercice.

On note ensemble sur un coin de la feuille les terminaisons dont il a besoin.

Il ne termine pas la fiche mais tout ce qu'il a fait est correct.

### Séquence 3

**Evaluation.**

Il s'agit de se servir d'une image d'un homme et de la décrire en s'obligeant à suivre un ordre de description que nous avons vu en début de séance.

Steve commence par colorer l'image puis il écrit quelques lignes.

Je vais le voir, il pense avoir fait son maximum mais constate aussi que les autres travaillent encore.

Il se remet à écrire et produit à peu près le double.

Je prends sa feuille pour souligner les fautes de syntaxe et d'orthographe afin qu'il essaye de les corriger avant de me rendre sa feuille.

Il en corrige quelques-unes et abandonne pour les autres.



## Description des séances en mathématiques

Les apprentis intégrés au projet ISA sont sortis des cours de mathématiques de niveau V afin d'être réunis pour pallier leurs difficultés.

Pendant ces heures, ils suivent le même programme annuel que les autres afin de ne pas être défavorisés pour leur examen. Toutefois ils sont en décalage puisque les premières séances étaient basées sur les pré-requis du programme de BEP.

Les séances durent deux heures. Une autre séance d'une heure est programmée dans la semaine où nous faisons des ARL (Atelier de Raisonnement Logique)

L'ensemble du groupe ISA constitué de cinq apprentis ne travaille pas forcément sur le même contenu

Les séances sont séquencées afin de varier les modalités d'apprentissage.

Pour exemple la séance est divisée ainsi :

-8h à 9h compétence développée selon le référentiel et la progression avec un support papier

-9h à 10h reprise des compétences développées précédemment avec le support informatique.

Séance du 11 mars.

### Séquence 1

**Capacité développée : résoudre une équation du premier degré.**

Le travail est fait à partir d'exemples, puis des exercices sont proposés.

Chaque consigne est expliquée oralement et individuellement.

Steve nécessite une présence à ses côtés pour réexpliquer la consigne, pour le mettre au travail, pour l'encourager. Si je m'éloigne, il ne fait plus rien.

Exemple de consigne : résoudre l'équation :  $X+2=5$

Je demande à Steve d'imaginer une balance où 2 et 5 sont des poids et nous voulons connaître le poids de x, je lui fais une représentation au tableau en même temps.

Steve semble suivre l'explication.

Quand je lui propose de résoudre  $x+3=4$

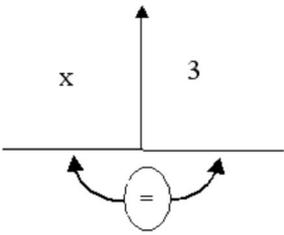
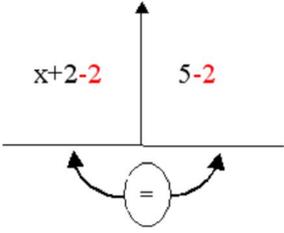
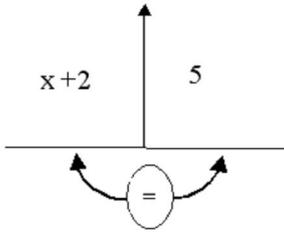
il fait  $x+3-2=4-2$  en disant « vous avez dit qu'il faut faire -2... »

Après une nouvelle explication et deux autres exemples, Steve est fatigué, la séquence a commencé depuis 1 heure j'ai réparti mon temps entre les 4 autres apprentis qui ont peu d'autonomie.

### Séquence 2

**Capacité développée : résoudre une équation du premier degré**

Support utilisé pour Steve : Matoumatheux (logiciel interactif) niveau 4<sup>ème</sup>. Une méthode pas à pas est proposée avec une aide. Tout de suite Steve demande ce qu'il faut faire, Je traite à sa place le premier exemple, je dois rester avec lui pour lire et lui faire faire le deuxième exemple. Steve est fatigué et me dit avoir assez travaillé pour aujourd'hui. Il ne fera plus rien jusqu'à l'heure de la pause.



### Questions

#### **Quelles compétences Steve devrait-il développer en matière de savoir-être ?**

Steve est constamment déconcentré (manipulations d'objets, crayonnages ou presque endormissement). Une partie de ses difficultés disciplinaires vient de là. L'aider dans ce domaine lui serait profitable dans tous les domaines, y compris l'entreprise et la vie de tous les jours.

#### **Pourquoi faire le lien avec les référentiels Région sur les savoirs de base ?**

J'ai travaillé avec Steve sur ses difficultés sans me baser sur les résultats des tests de septembre. Il s'est avéré que j'avais effectivement travaillé sur les items de cette liste, laquelle a été rédigée bien plus tard. Or, j'aurais pu travailler dès septembre en lien avec le référentiel de manière à lier les supports de cours et les capacités à développer, à lier les ressources avec les difficultés repérées. En septembre, les postulats du groupe ISA étaient d'alléger le programme, d'avancer au rythme des apprentis. La notion de groupe est restée dominante par rapport à l'individu même si chacun travaillait des exercices différents. En partant du référentiel, nous aurions pu, Steve et moi, identifier ses difficultés et les exercices proposés pour y remédier. Cette démarche mettrait l'apprenti au centre de l'apprentissage sans que le programme soit ni oublié ni prioritaire.

#### **Pourquoi me suis-je limitée à intervenir sur les savoirs disciplinaires ?**

Il s'agissait de ne pas sortir du cadre du dispositif consistant à suivre le programme de BEP. Nous souhaitons que notre dispositif ne compromette pas le sentiment d'appartenance au groupe-classe des apprentis en difficultés. Pour ce faire, nous avons considéré que nous devons garder la même progression, les mêmes thèmes, les mêmes objectifs pédagogiques mais à un rythme plus lent, un niveau d'exigence moins élevé, sans doute avec d'autres méthodes et outils. Nous faisons l'hypothèse que ce dispositif adapté nécessitait davantage de temps que dans le groupe-classe pour atteindre des objectifs similaires...

Or, à l'usage, nous remarquons que travailler en petit groupe facilite et accélère la transmission du programme. Nous atteignons les objectifs pédagogiques plus rapidement. Il est donc possible de dégager du temps pour des activités transversales.

Il apparaît donc envisageable de travailler en parallèle avec les apprentis en grandes difficultés sur d'autres compétences en lien avec leurs difficultés.

#### **Comment évaluer ?**

La première évaluation, à la suite de deux séances de trois heures de français avait été très négative, malgré une relecture ensemble du cours de la semaine précédente quelques minutes avant de commencer.

Steve a à peine cherché à répondre aux questions et a abandonné très vite tout travail.

La note a été très mauvaise et démoralisante voire inhibante.

Du coup, je propose une évaluation systématique à la fin de chaque séance afin d'évaluer un critère unique et récemment travaillé, celui de la séance.

En effet, les jeunes souhaitent conserver la notation par comparaison avec le groupe-classe.

De plus, le fait de noter souvent permet de limiter l'impact démoralisant de la mauvaise note. La multitude de notes sur dix permet pour les jeunes de voir leur progression dans le temps et de relativiser les accidents ponctuels. On participe ainsi de la remotivation.

Au début, je ne notais pas l'orthographe et la grammaire, mais seulement le respect de la consigne.

Puis, progressivement, j'ai ajouté l'orthographe, d'abord en soulignant leurs erreurs vers 16h45 pour qu'ils essayent de les corriger avant de rendre les feuilles à 17h. Bientôt, l'orthographe sera aussi critère de notation.

Steve abandonne toujours très vite les évaluations. Il écrit quelques lignes (5) puis estime qu'il a effectué son maximum.

Je vais systématiquement le voir et il ajoute alors presque une dizaine de lignes. Le problème est qu'alors, l'ordre de son récit ou de son travail laisse à désirer.

## Préconisations pédagogiques

### Questionnement sur l'aspect « classique » des supports de cours :

Désir de présentation des supports de cours de manière ludique ou du moins décalée par rapport aux cours que les apprentis connaissent depuis toujours, certainement sur inspiration de la méthode Séquoia communication.

Exemple :

The image shows a worksheet titled "Minéral". At the top right, there is a text box: "Voici dix minéraux. Choisissez un minéral et décrivez le oralement. La description est correcte si le minéral décrit est reconnu par l'ensemble du groupe. Renouvelez l'expérience pour l'ensemble des minéraux." Below this, there is a vertical list of 10 numbered items, each with a small image of a mineral: 1. Talc, 2. Gypse, 3. Calcite, 4. Fluorite, 5. Apatite, 6. Feldspath, 7. Quartz, 8. Topaze, 9. Corindon, 10. Diamant. Below the list, there is another text box: "II- Décrivez en deux ou trois lignes, de façon claire et simple le fonctionnement du piano." Underneath this, there are two illustrations of a piano: a side view of a grand piano and a detailed diagram of the piano's internal mechanism with labels: "marteau", "écheveau", "balle", "levier", and "touche". At the bottom center, there is a small copyright notice: "© JONAS FORMATION - Séquoia Communication".

Il s'agit de développer des méthodes actives et ludiques de travail, et aussi de faire bouger les apprentis. Ils ont toujours besoin de manipuler ou de remuer. Autant utiliser ces habitudes dans le but de l'apprentissage. Par exemple, un jeu de cartes permettant de relier les verbes et leurs terminaisons. Céline du CFA BTP du Mans propose ainsi à ses jeunes d'apprendre le code de la route.

### Rendre les apprentis acteurs de leur positionnement et de leur parcours de formation :

Il aurait été souhaitable que les jeunes aient connaissance des résultats de leur positionnement. Lors de l'entretien de restitution individuel de septembre, devraient être présents le formateur et un psychologue pour commenter ensemble avec le jeune ses résultats. L'apprenant devient alors sujet et non plus objet de son positionnement.

### Intégrer les styles d'apprentissage :

En cas de dysfonctionnement du groupe ou d'un jeune, un positionnement en cours d'année avec l'aide du CEPFI sur les styles d'apprentissage permettrait d'adapter la pédagogie du formateur. Ainsi, Steve entrerait dans la catégorie « à guider ». On peut émettre l'hypothèse que de connaître son mode d'apprentissage aiderait Steve à prendre conscience de sa dépendance au formateur pour tout travail écrit.

### Evaluation du dispositif :

En fin d'année, le même positionnement peut être effectué pour mesurer le delta et rassurer les apprentis sur leurs capacités à progresser. De plus, cela permettrait de légitimer et pérenniser le dispositif.

## **Préconisations organisationnelles**

### **Devenir l'an prochain des apprentis du groupe ISA :**

Le groupe ISA ne fonctionnant qu'en 1<sup>ère</sup> année, nous cherchons un moyen de suivre en 2<sup>ème</sup> année les apprentis du dispositif. Il n'est pas question en effet de les abandonner sans un accompagnement.

Pourquoi ne pas proposer un tutorat à l'intérieur du groupe-classe ? Cela consisterait à venir assister l'apprenti pendant ses cours de matières générales, à être relais du formateur pour aider à l'écriture, aux lectures de consignes ou aux applications des notions.

### **Pérennité du dispositif :**

A la rentrée 2009, le dispositif est reconduit dans les mêmes formes pour les premières années. A charge pour les formateurs concernés de se concerter davantage, notamment à propos des méthodes pour apprendre à apprendre et des compétences transversales. Le dispositif est en effet intéressant et peut évoluer vers une plus grande souplesse disciplinaire, sans perdre de vue le programme. Le savoir-être doit être davantage priorisé, afin d'en voir les résultats sur le savoir-faire.

### **Positionnement de la rentrée 2009 :**

Le NV7 sera passé à tous les apprentis de niveau V.

Puis, pour les apprentis les plus faibles détectés par le NV7, on propose la figure de Rey.

Ensuite, en fonction des résultats du NV7, les apprentis seront positionnés à l'aide des tests Région au cas par cas.

## Nadège

---

### Présentation

Nadège, 17 ans, parcours antérieur 3<sup>ème</sup> SEGPA, vit chez ses parents avec ses deux frères, est relativement timide. Ses seuls loisirs sont le shopping avec ses amies et s'amuser.

Avant de choisir le métier de peintre (CAP Peintre Applicateur) qui lui plaît, elle a eu plusieurs expériences professionnelles dont notamment 3 stages : en menuiserie, en vente et en coiffure ; ces deux dernières expériences ne l'ont pas satisfaite. Elle souhaite devenir peintre en bâtiment. Nadège n'aime pas l'école. C'est pourquoi, elle effectue sa formation en apprentissage. L'alternance 1 semaine en CFA, 3 semaines en entreprise lui convient davantage qu'une formation initiale « classique » où elle ne se sentirait pas épanouie (trop d'heures de cours).

Elle préfère être en entreprise le plus possible pour apprendre sur « les chantiers ». Elle lit très peu.

Au CFA, Nadège a une bonne compréhension générale mais elle est très lente dans la réalisation des consignes, ce qui la pénalise tant dans le domaine professionnel que général. Cependant, elle est reconnue pour son sérieux

Elle ne se sent pas à l'aise dans le groupe-classe composé de garçons. Elle trouve le comportement de ses collègues masculins très puéril et de ce fait ne veut pas s'intégrer ni s'impliquer à l'oral en classe.

Dans son entreprise, elle connaît sa fiche de poste et comprend les modes opératoires. Elle est aussi capable de décrypter les différents pictogrammes présents sur les produits.

De plus, elle fait preuve de motivation mais son employeur ne la trouve pas assez curieuse, et lui reproche de ne pas prendre d'initiative dans son travail.

Nadège a toujours besoin d'encadrement, on retrouve son problème de lenteur dans l'exécution des tâches en entreprise. Sa timidité freine sa progression. Elle ne réfléchit pas assez avant d'agir par exemple : elle repeint les caoutchoucs des joints d'une porte. Néanmoins, c'est une apprentie volontaire et agréable. Les clients apprécient sa gentillesse.

**Stéphanie DUCLOS LEBLANC et Hugues JAMOTEAU**

## Les tests choisis

Le test Région + le test CFA (La passation des tests ont été présentés à Nadège comme étant actrice de l'expérimentation du positionnement « Région »).

### Résultat test « Région »

Tests	Résultats de Nadège	Commentaires
Figure de Rey	20.5	< 22 jeune perçue en difficulté
Math	4/24	Lacunes sur les niveaux 1et 2
Lecture	12/21	Difficultés sur les niveaux 1,2, 3
Ecriture	12/19	Quelques lacunes sur le niveau 3
Temps	8/13	Bonne capacité
Oral	12	Des capacités à transformer en compétences (possibilités non exploitées)
Espace	8/13	Difficultés aux niveaux 2 et 3

### Résultat Test « CFA »

Tests	Résultats de Nadège
<b>Français</b>	<b>03/6 et 06/10</b>
<b>Mathématiques</b>	<b>01/4 et 04/10</b>
<b>Vue dans l'espace</b>	<b>0.5/10 et 05/10</b>
<b>Mémoire visuelle</b>	<b>09/20</b>
<b>Mémoire auditive</b>	<b>12/20</b>
<b>Habilité manuelle</b>	<b>01/10</b>

*Résultat global : 41.5/104*

Ce test « maison » a été conçu il y a 15 ans (il doit être revu et mis au goût du jour) pour déceler, entre autres, (voir schéma p. 4), des apprentis en moyenne difficulté afin que ceux-ci puissent intégrer une classe au parcours adapté sur trois ans de formation. Les critères d'intégration à ce groupe sont évalués entre 35 et 52.

### Hypothèses de travail – Compétences à développer

Au regard du référentiel et suite à la passation des tests des insuffisances apparaissent particulièrement en math, espace, écriture, lecture.

A partir des tests et du référentiel, nous n'avons pas l'impression d'avoir les outils nécessaires dans le cadre de l'expérimentation (la banque de ressources ne nous semble pas exploitable en l'état -février 2009- pour dégager des compétences à développer. Par conséquent, nous en avons référé à nos collègues concernés par les matières suivantes :

#### Math :

Ordonner des nombres entiers et décimaux

Identifier les figures usuelles (carré, rectangle...)

Savoir tracer des figures planes usuelles

Etre capable de transcrire une phrase simple, un texte court

#### Lecture :

Savoir comprendre un texte

Renforcement grammatical et lexical : identifier les verbes de consignes, indices de sens (Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ?...)

Comprendre le schéma de la communication (types de phrase...).

#### Ecriture :

Etre capable de différencier et de rédiger les différents types de textes : informatif, explicatif, argumentatif, narratif

Décrire un lieu, une personne, un objet avec, comme support, texte ou image

Appliquer les règles pour construire une description

Avoir des notions (repères spatiaux, adjectif qualificatif...)

Savoir dégager les informations essentielles.

#### Espace :

Précision dans le report de mesures en respectant les unités (cm, mm)

Savoir effectuer le calcul d'intervalles

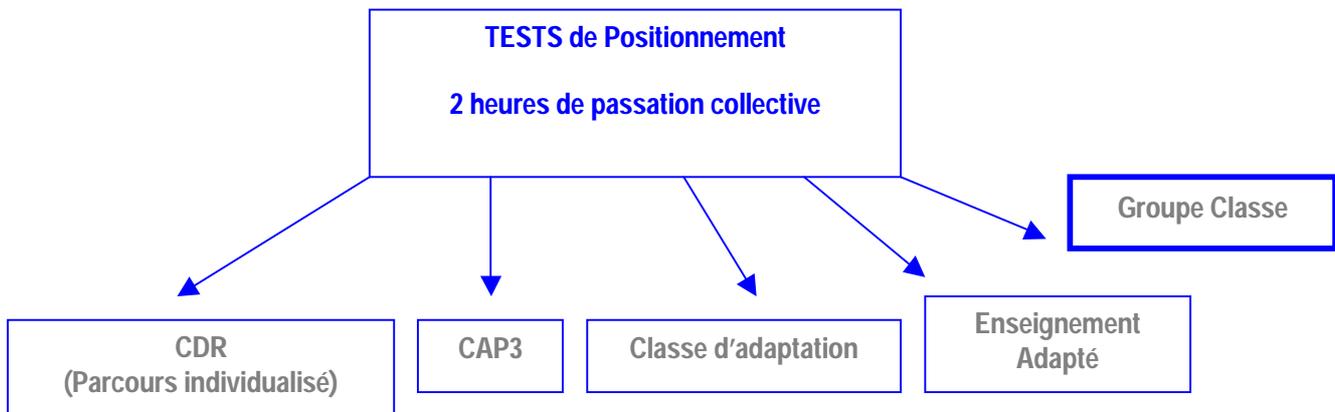
Etre capable de mettre à l'échelle les mesures réelles et inversement

Améliorer la rapidité

Effectuer les calculs de base (4 opérations) pour les calculs de surface à peindre ou de nombre de rouleaux de papier peint à prévoir.



## Présentation du dispositif (expérimental)



**CDR** : parcours dérogatoire et prorogation de contrat en autoformation accompagnée

**CAP3** : trois à cinq apprentis par métier au sein d'une classe de 15 maximum avec 1 heure de TPA (travail personnel assisté) par jour

**Enseignement adapté** : petit groupe d'apprentis encadré par une équipe spécialisée

**Classe d'adaptation** : en cours de restructuration pédagogique (voir ci-dessous)

### 1) CAP en 3 ans

Cette classe a été créée afin d'éviter un redoublement bien souvent inefficace auprès d'apprentis en moyenne difficulté (jeune capable de lire, d'écrire, de compter mais avec des lacunes plus ou moins importantes). Ce cursus en trois ans s'adresse à un effectif réduit (12 à 15 apprentis) favorisant des relations privilégiées inter apprentis et formateurs/apprentis.

Au vu des résultats obtenus par Nadège, il lui a été proposé d'intégrer le dispositif CAP 3 ans qu'elle a refusé pour les raisons suivantes :

- « des études trop longues »
- le souhait d'intégrer la vie active rapidement
- la peur d'être parachutée dans une nouvelle classe (perte de repères)

### 1) Classe dite d'adaptation : classe à effectif réduit (15 maximum)

Cette classe accueille des apprentis en grande difficulté en effectif réduit afin de privilégier une prise en charge individualisée.

Suite à son refus d'intégrer la classe CAP3 Nadège est restée dans le groupe classe d'adaptation, qui pour des raisons budgétaires, n'est plus, depuis 2 ans, à effectif réduit mais composé de 25 jeunes. Au regard de ce contexte, l'équipe pédagogique se refuse à appeler et à appréhender ce dispositif comme la classe d'adaptation. Actuellement, le CFA étudie une structure plus adaptée pour ces profils (groupe de soutien - formateur binôme - pédagogie différenciée).

A l'issue des tests et de la décision de Nadège, nous avons souhaité mettre en place des phases d'observation concernant sa démarche cognitive, lors de séances pédagogiques en dessin de construction et en mathématiques.

### Séance 1

#### Dessin de construction : Lecture de plan

**Objectif** : A partir du décodage d'un plan :

- être capable de se situer dans un espace métrique,
- être capable de se représenter un dessin dans un espace graphique
- être capable de représenter une figure dans une échelle différente

**Travail demandé** : observer les différents plans et coupes pour faire un « développé » d'une maison (temps consacré : 3 x 2 heures)

Nadège, à partir des éléments donnés, observe et se pose les questions suivantes (avec l'aide du formateur) : -  
Quelles méthodes appliquer ?

- Quel calcul envisager ?

De ce fait, elle reprend souvent les consignes demandées.

Concernant la question 2 : « donner l'orientation de la chambre 1 », Nadège ne sait pas dans quel sens regarder son plan. Le formateur lui explique le plan de masse et lui donne les éléments pour s'orienter en fonction des façades.

Pour les questions 3 et 4 des précisions sont à nouveau nécessaires.

A partir de la question 5, Nadège, seule sur sa table, ne s'occupe plus de l'environnement extérieur (certains ne veulent pas travailler, d'autres parlent). Elle écrit alors ses ébauches de calcul en tout petit et utilise sa calculatrice assez souvent. Le formateur la voyant en difficulté décide de la guider. Elle trouve les exercices de calcul relativement difficiles. Le formateur lui reprecise la formule de calcul du périmètre d'une pièce. Elle n'arrive pas à se représenter les notions de grandeur. Exemple : cela ne la choque pas que le périmètre d'une pièce soit de 269 m. C'est pourquoi, le formateur intervient en lui expliquant qu'un pas fait à peu près 1 m et lui demande « Crois-tu que je puisse faire 269 pas pour faire le tour de la pièce ? » Nadège s'interroge alors et à partir de cet exemple qu'elle trouve très concret, elle semble s'approprier davantage la notion des distances. Néanmoins, elle est toujours sur la réserve et sa timidité (peur de demander des renseignements auprès des autres) est un frein à cette appropriation.

Il faut aussi noter que Nadège a des difficultés à percevoir une image mentale de la pièce : elle oublie de retrancher du périmètre la longueur des portes. Elle pose des plinthes sur le seuil des portes. Le formateur intervient à nouveau pour la diriger vers une porte et ainsi lui faire constater que c'est impossible.

Concernant la question 7 : « Que signifient les abréviations suivantes MAL, VH... ? » Nadège semble incapable de répondre à ces questions alors que ceci a été vu en cours.

On est en droit de s'interroger : a-t-elle appris ou bien n'a-t-elle pas réussi à retenir les abréviations ? Pour le savoir, nous lui posons la question. Elle nous répond qu'elle ne comprend pas la nécessité de connaître ces éléments pour la lecture d'un plan, ça n'a pas de sens, ni d'utilité pour elle. Dans le contexte de cet exercice, il est possible de faire l'hypothèse que Nadège ne retient que ce qu'elle conçoit comme immédiatement utile à ses besoins. Elle sélectionne ce qu'elle doit savoir pour résoudre l'exercice. Par conséquent, nous pouvons supposer que le travail de remédiation serait **d'affiner** les critères de cette sélection

Lors de ces séances, Nadège ne prendra aucune pause contrairement à ses camarades.

Finalement, elle aura répondu à 6 questions sur 10 en autonomie. Pendant la correction, elle nous dira qu'elle a identifié ses erreurs et qu'elle est capable de les corriger car le formateur l'a guidée régulièrement. Nadège ressent le besoin d'être encadrée, épaulée pour réaliser le travail demandé. Elle prend davantage confiance en elle à partir du moment où elle se sent soutenue. D'ailleurs, on peut constater à l'occasion de ces séances, qu'elle prend confiance en elle grâce à l'appui de l'adulte mais aucunement avec ses pairs. Elle ne les sollicite à aucun moment pour l'aiguiller, l'aider dans ses démarches d'apprentissage.



## Séance 2

### Mathématique : Pourcentages

**Objectif** : A partir d'exercices d'application des pourcentages :

- transcrire des phrases simples (quelques mots) en respectant les signes conventionnels de la chaîne écrite,
- transcrire un texte court entendu en lien avec une situation familière

Le formateur demande à l'ensemble du groupe de formuler des propositions d'écriture de pourcentage (50 pour 100, 50 sur 100, 100 %)

Nadège se replie à nouveau sur elle-même et ne propose aucun exemple. Timide, elle ne participe pas. Cependant, elle recopie sérieusement les réponses données par ses camarades.

Le formateur explique la méthodologie à appliquer pour calculer un pourcentage (pose d'un petit tableau).

Ex : 1 blouson coûte 60€. Le vendeur fait une réduction de 10€. Calculer le % de réduction.

Réduction	Prix
10€	60€
Pourcentage ?	100€

$$\frac{100 \times 10}{60} = 16,7\%$$

A posteriori, Nadège semble comprendre l'explication. Toutefois, lors de l'exercice d'application suivant qui diffère par son énoncé, elle reproduit mécaniquement l'exercice précédent.

Le formateur lui explique que son erreur vient du fait qu'elle a mal lu l'énoncé. Par conséquent, le formateur reprend l'énoncé avec Nadège et pose le tableau en même temps qu'elle lit l'énoncé.

Pour les exercices suivants, elle réussit aisément. Néanmoins, l'exercice 9 présente des difficultés pour Nadège. En effet, elle n'arrive pas à faire le calcul final des marchandises (prix x par %). Elle ne sait pas déterminer quelle opération effectuer, c'est-à-dire additionner ou soustraire.

En outre, le formateur s'aperçoit que les notions de grandeurs sont encore floues. Exemple : Si on a une réduction de 10% sur 100€, le prix de la marchandise ne peut pas dépasser 100€. A partir de ces éléments, Nadège semble plus à l'aise (même physiquement) pour réaliser ses calculs. Elle est moins repliée sur elle-même.

Sa timidité du début de séance s'est quelque peu atténuée ; elle a moins peur de demander des explications, de se sentir ridicule. On peut souligner, une fois de plus, que lorsque Nadège est mise en confiance elle est en capacité d'acquérir des compétences.

Nous pouvons aussi ajouter que nous ne sommes pas ici dans une démarche de remédiation mais plutôt dans un processus d'apprentissage « classique » car au vu des séances de travail, il s'avère que Nadège n'est pas une jeune en difficulté d'apprentissage.

Elle a les capacités d'apprentissage, néanmoins sa démarche pour acquérir les savoirs de base est déstabilisée par ses troubles affectifs (grande timidité, manque de confiance en elle, rapport avec ses pairs difficile...).

## Analyse compréhensive

En conclusion, en septembre 2008, nous avons proposé à Nadège deux types de positionnement : un positionnement « maison » et un positionnement « Région ».

Suite au positionnement « maison », l'équipe pédagogique a estimé que Nadège correspondait aux critères requis pour une formation CAP en trois ans. Il s'avère que Nadège, pour les raisons évoquées précédemment, a refusé ce dispositif.

Suite au positionnement « Région », le test de Rey a décelé que Nadège, ayant obtenu 20.5, est une apprentie en difficulté. De ce fait, nous avons affiné ce positionnement avec les savoirs de base (lecture, écriture...). Effectivement, au regard du référentiel, il s'avère qu'elle présente certaines lacunes (cf. « Compétences à développer »). C'est pourquoi nous avons souhaité observer Nadège en situation d'apprentissage.

Nous avons pu constater que si Nadège présentait des difficultés dans les domaines des savoir faire, ceci était la conséquence d'un trouble des savoir être. Nadège semble se construire une cuirasse pour que l'Autre (formateur ou apprenti) ne puisse l'atteindre voire l'agresser. Ainsi, nous pouvons penser que Nadège n'a pas de problème de transfert cognitif mais bien une difficulté d'ordre relationnel.

## Préconisation

Il serait intéressant de mettre en œuvre un atelier sur les savoir être (confiance en soi, prise de parole en public...) parallèlement aux savoir faire, ce qui permettrait sans doute à Nadège de s'extérioriser et d'acquérir une meilleure confiance en elle.

Un travail sur la notion « d'assertivité\* » qui traite notamment :

- des comportements d'[agression](#) (ou de [domination](#) par la force)
- des comportements de [soumission](#), qui peuvent se matérialiser par la fuite ou l'abandon

pourrait faire évoluer Nadège dans un environnement qu'elle pressentirait comme moins hostile et de ce fait, elle acquerrait un rapport aux autres plus serein et une capacité à travailler en équipe.

\*L'assertivité, ou comportement assertif, est la capacité à s'exprimer et à défendre ses droits sans empiéter sur ceux des autres. Elle correspond à une attitude de fermeté par rapport aux événements et à ce que l'on considère comme acceptable ou non, de façon à développer des relations plus harmonieuses.

## **Annexe**

---

### **Exercices de Mathématiques et Lecture de plan**



U.F.A. Gaston LESNARD  
84 Boulevard VOLNEY  
BP 1537  
53015 LAVAL CEDEX

Tel: 02 43 91 19 14  
Fax: 02 43 69 51 51

**CFA**  
*des 3 îles.* [cfabatiment@cfa-apam.com](mailto:cfabatiment@cfa-apam.com)

## EXERCICES d'application sur les pourcentages

### 1) Calcul mental

Un commerçant accorde à ses clients une réduction de 12% sur le prix d'achat. Donner dans chaque cas le montant de la réduction pour

- 100 € d'achat, la réduction sera de.....€
- 200 € d'achat, la réduction sera se .....€
- 50 € d'achat, la réduction sera de ..... €

### 2) Calculer 24% de 550 €

### 3) Calculer 3,5% de 400 €

### 4) Le prix d'un médicament est 42 €. La sécurité sociale rembourse 75% du prix de ce médicament. Calculer le montant du remboursement.

### 5) Sur une facture, les frais de transport représentent 8% du prix de la marchandise. Ces frais s'élevant à 18 €, calculer le prix de la marchandise

### 6) Les retenues sociales représentent 23% du salaire brut d'un employé. Calculer le salaire brut de cet employé, sachant que le montant des retenues sociales est 323,30 €

### 7) Lors d'un examen, 279 candidats ont été admis sur 450 inscrits. Calculer le pourcentage d'admis sur le nombre d'inscrits.

### 8) Un chaudronnier découpe des pièces dans une tôle de 1.5m<sup>2</sup>. Lorsqu'il a fini, il reste une chute de 0.2m<sup>2</sup>. Exprimer le pourcentage de chute par rapport à la tôle entière



U.F.A. Gaston LESNARD  
84 Boulevard VOLNEY  
BP 1537  
53015 LAVAL CEDEX

Tel: 02 43 91 19 14  
Fax: 02 43 69 51 51

**CFA**  
*des 3 villes.* [cfabatiment@cfa-apam.com](mailto:cfabatiment@cfa-apam.com)

## LECTURE DE PLAN

### VILLA GAÏA

1- Quelle est la hauteur d'une marche entre le dégagement et le garage ?

2 – Donnez l'orientation de la chambre 1

3 – Combien mesure la hauteur d'allège dans la chambre 1 ?

4 – Quelle est la cote de niveau des faitages F1 et F2 ?

5 – Calculez l'aire totale du hall et du dégagement

6 – A quelle distance de l'axe de la route, la maison est-elle implantée ?

7 – Que signifient les abréviations suivantes, inscrites sur le plan ?

M.A.L =

RP + BS =

VB =

VH =

PP =

8 – Donnez les distances nominales de la baie pour la fenêtre représentée sur la coupe AA

9 – Calculez la distance d'axe en axe, de la porte du garage à la fenêtre de la CH2

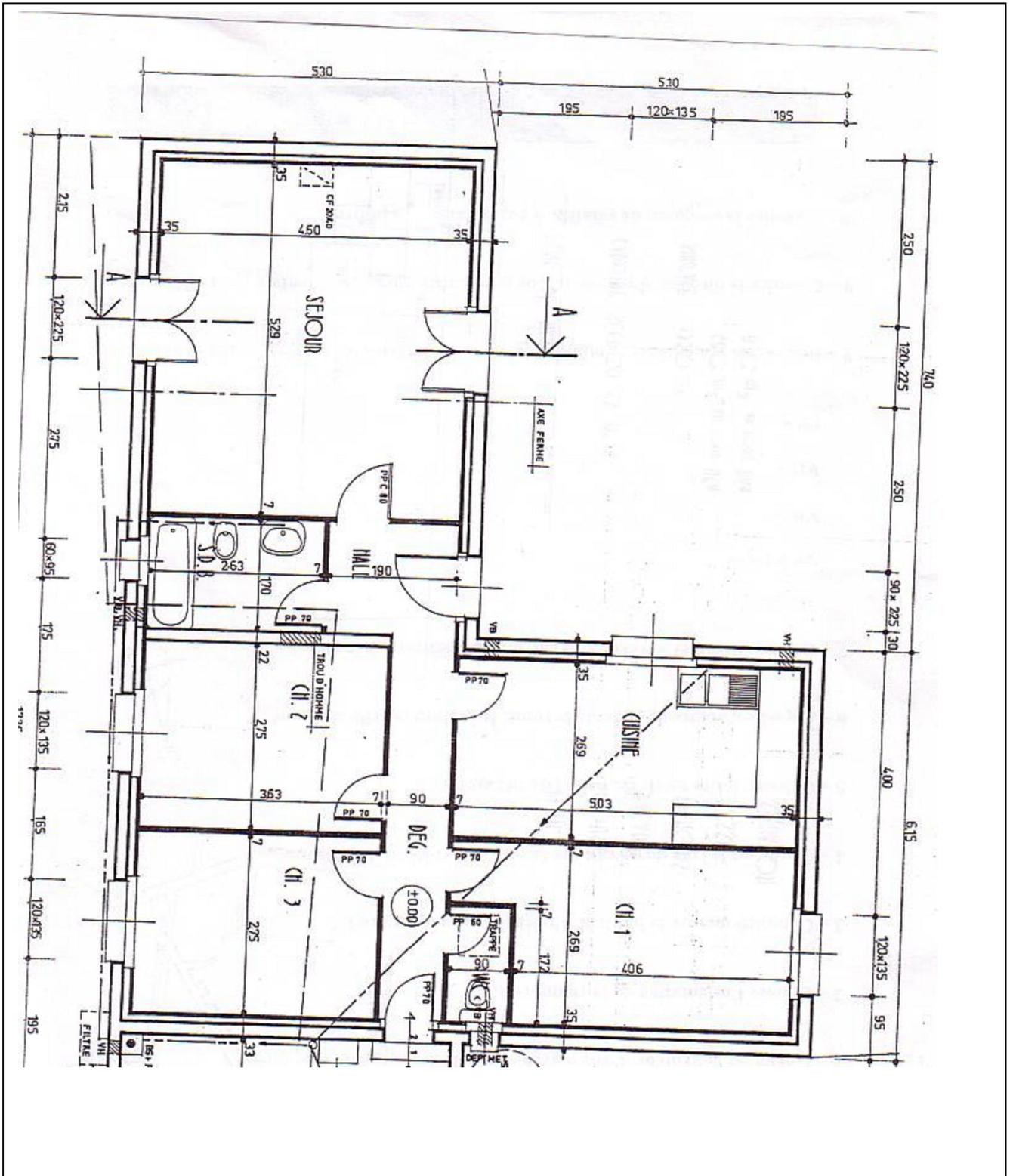
10 – Calculez la longueur de plinthes à poser dans la chambre 1

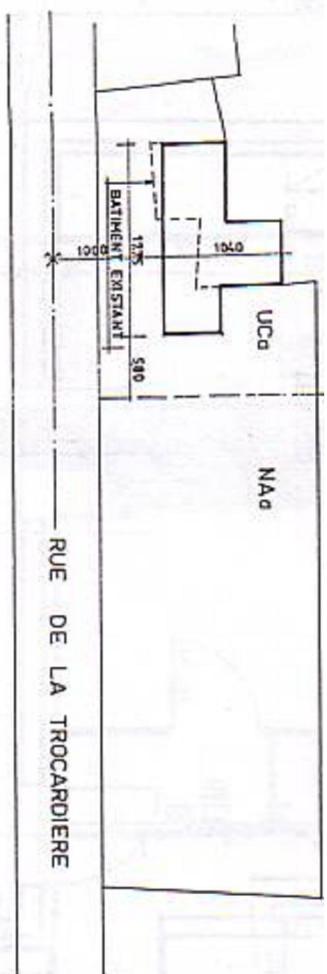
**Prénom :**

**Nom :**

**Classe :**

**Date :**

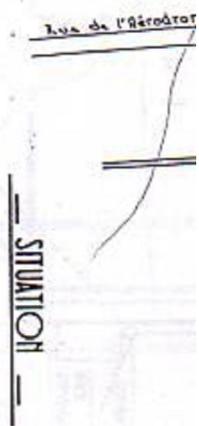




PLAN DE MASSE ECH. 1/500

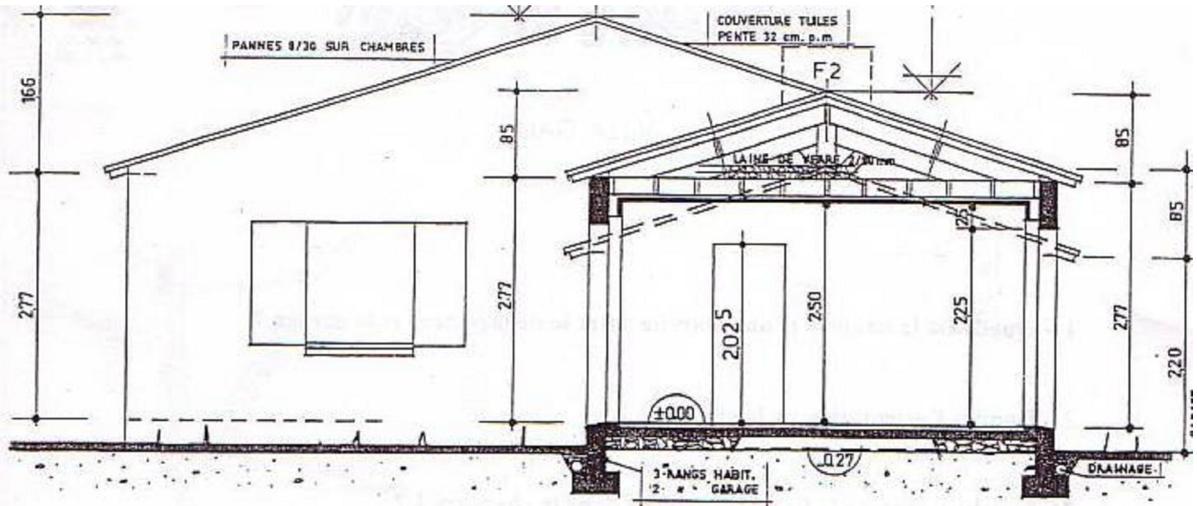
CADASTRE SECTION CS N° 8

SURFACE 1350 m<sup>2</sup>  
 480 m<sup>2</sup> en zone UCa  
 870 m<sup>2</sup> en zone NAa

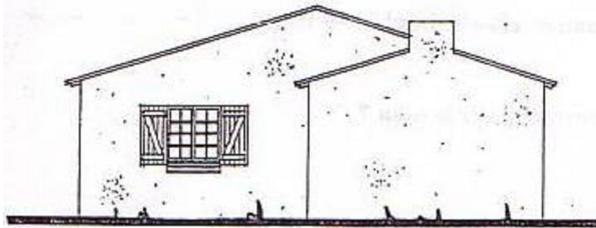


- PLAN
- (COUPE
- FAÇADES
- PIGNONS
- MASSE
- SITUATION

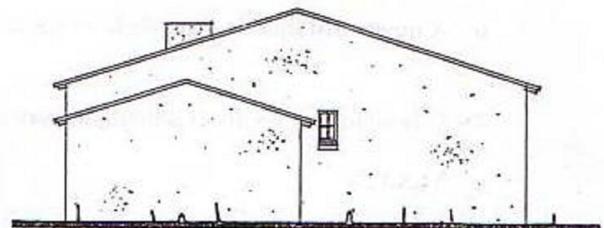
VILL



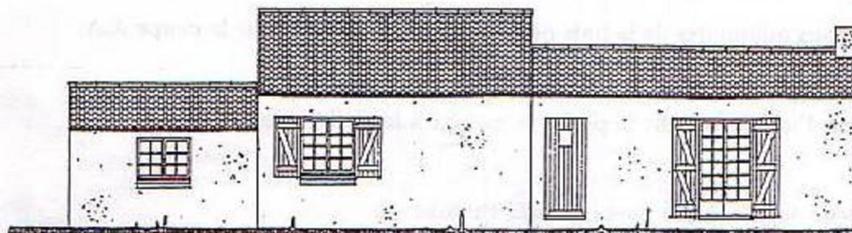
— COUPE AA —



— PIGNON SUD EST —



— PIGNON NORD OUEST —



— FACADE SUD OUEST —

— SURFACE HABITABLE —

HALL	3.23
SEJOUR	24.33
S.D.B	4.47
DEG.	5.21
CUISINE	13.53
WC	1.55
CH.1	11.79
CH.2	9.99
CH.3	9.98

TOTAL 84.07 m<sup>2</sup>

GARAGE 19.44 m<sup>2</sup>



## Thomas

---

### Présentation

Thomas a 17 ans. Il a effectué tout son collège dans des classes SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté). Il a obtenu le CFG (Certificat de Formation Générale). Ses parents travaillent tous les deux. Son père est routier et sa mère est ouvrière spécialisée. Il a un grand frère de 19 ans qui est également ouvrier.

Thomas a effectué plusieurs stages de découverte des métiers. Suite à cela, un employeur lui a proposé de faire un apprentissage en menuiserie Alu et PVC.

Il est apprenti en CAP Construction d'Ouvrages du Bâtiment. Il habite en Sarthe à 130 km du CFA. L'entreprise où il effectue son apprentissage se situe à une quinzaine de kilomètres de chez lui et est spécialisée dans la fabrication et la pose de vérandas. L'alternance s'effectue en deux temps : une semaine au CFA et deux semaines en entreprise.

En entreprise, selon Thomas, tout va bien. Il n'a pas conscience de ses difficultés. En revanche, le maître d'apprentissage ne tient pas le même discours. Thomas a de gros problèmes de mémorisation, de compréhension et est étourdi. Il n'y a aucun problème de comportement, mais Thomas reste très effacé.

Pendant sa période CFA, Thomas est interne. Il est de petite taille et a été à ce sujet régulièrement le « souffre-douleur » de l'internat en début d'année.

Thomas est un jeune timide et calme. Il est passionné de pêche.

**Emmanuelle BLAIE**

## Présentation du positionnement

Lors de la journée d'accueil, Thomas a passé le test interne du CFA (le test est essentiellement disciplinaire avec quelques questions de culture générale) et le test de la figure de Rey avec l'ensemble des nouveaux arrivants au CFA.

Lors du premier regroupement, Thomas a passé les tests de mathématiques, lecture et écriture de la Région sur des temps de cours avec les autres apprentis de sa classe qui a été désignée comme classe « test ».

Ses résultats sont les suivants :

Figure de Rey	15/36
Test CFA	5,5/20
Mathématiques	11/25
Lecture	5/21
Ecriture	15/21

Suite aux résultats du test de la figure de Rey, Thomas a passé le test de l'espace de la Région et il a obtenu 6/15.

## Problématisation

De mon point de vue, Thomas est peu sûr de lui, très peu autonome et toujours obligé de demander aux formateurs pour démarrer.

A l'écart du groupe-classe, il n'osera jamais demander aux autres apprentis.

**Objectif** : mettre Thomas en confiance et l'aider à développer les compétences suivantes (notamment au regard des tests) :

- *en mathématiques* : ordonner des nombres ; repérer dans le plan ; identifier des figures usuelles ; tracer des figures usuelles ; faire des tracés métrés ; choisir les modes opératoires ; utiliser les priorités des opérations ; remplir un tableau de proportionnalité.
- *en écriture* : produire un énoncé informatif ; écrire un texte descriptif ; écrire un texte narratif ; écrire un texte argumentatif.
- *en lecture* : construire un sens et analyser.
- *en espace* : situer un objet dans un espace métrique ; représenter un dessin dans un espace graphique ; exprimer la distance dans l'unité de mesure adéquate.

## Environnement pédagogique

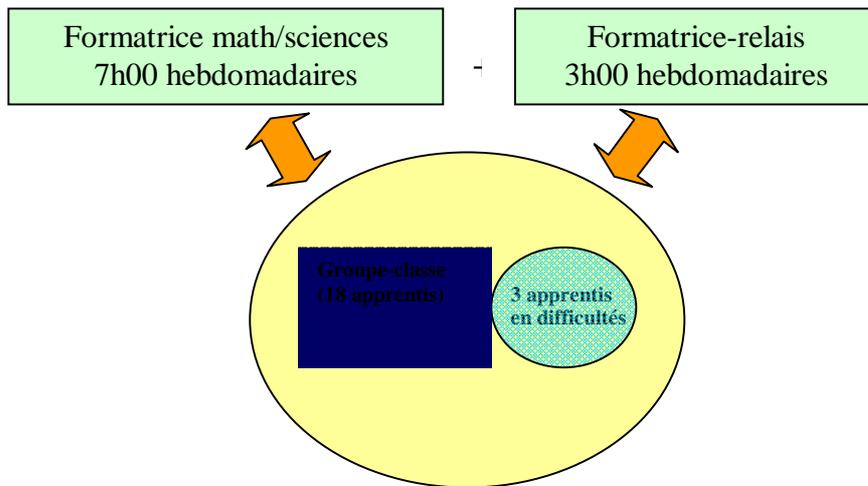
En raison des difficultés de 3 apprentis au sein de ce groupe-classe qui est constitué de 18 jeunes, une formatrice spécialisée (Nathalie) intervient, dans le cadre de l'individualisation, auprès des apprentis en difficultés en mathématiques et sciences physiques ainsi qu'en français/histoire géographie.

En ce qui concerne les mathématiques/sciences physiques, elle est en appui de la formatrice durant 3h00 sur les 7h00 hebdomadaires. Nathalie s'assoit dans la classe non loin des jeunes en difficultés et intervient au fil du cours, soit à la demande des apprentis, soit lorsqu'elle repère un apprenti en difficulté.

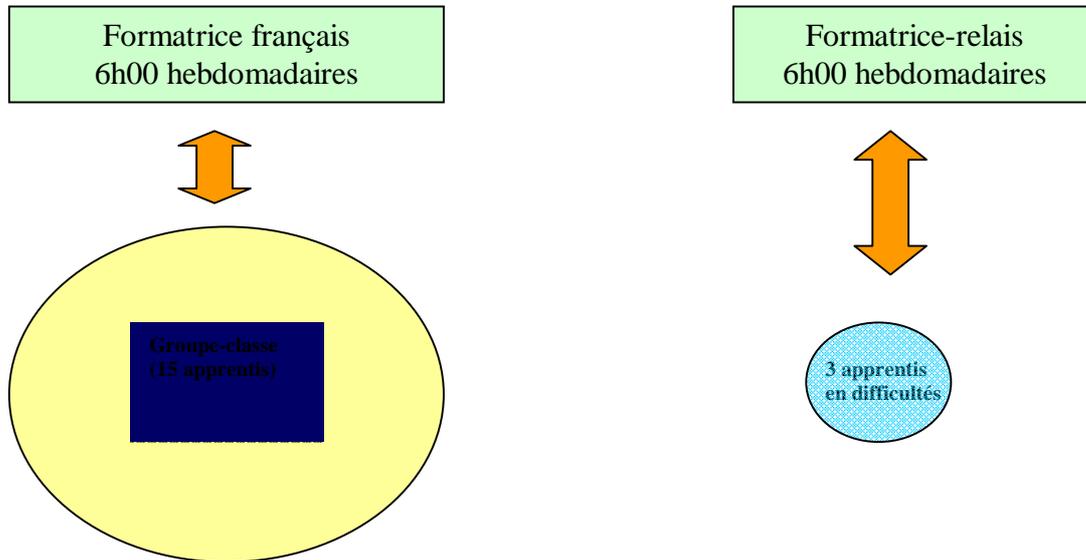
Pour ma part, formatrice du groupe, j'anime la séquence et j'interviens en appui de la même façon pour l'ensemble de la classe.

En revanche, ces trois jeunes sont sortis des cours de français, avec la même formatrice, sur les mêmes créneaux horaires que le groupe-classe, pour suivre un programme adapté à leurs difficultés.

Mathématiques/ sciences physiques



Français/histoire géographie



### **Mardi 7 janvier : séance de mathématiques en binôme (Nathalie et moi-même)**

*Ci-dessous mon carnet de bord :*

La séance de mathématiques dure 2h00. La première heure, je suis seule avec le groupe.

Nous commençons le cours sur le théorème de Pythagore. Je m'oblige à respecter le rythme des jeunes en difficulté et à écrire tout le cours au tableau.

La deuxième heure, nous débutons la séquence d'exercices d'application simples en présence de la formatrice spécialisée, Nathalie.

Cette dernière relit et reformule les consignes des exercices à Thomas et l'aide à travailler. Cette étape est fondamentale pour Thomas qui sans cela ne parvient pas à démarrer.

Thomas est très demandeur et appelle souvent Nathalie pour des explications et pour lui montrer son travail.

Nous corrigeons les exercices au fur et à mesure lorsque tous les apprentis de la classe ont terminé.

Nathalie copie la correction sur le cahier de Thomas pour qu'il puisse écouter et pour gagner du temps. En effet, Thomas est très lent à écrire.

Le fait que les jeunes écrivent eux-mêmes leur cours sur leur cahier est important pour moi, car je pense que c'est plus facile de mémoriser leur écrit que de mémoriser un photocopié.

Je travaille ainsi pour le groupe-classe en entier et pas uniquement pour les jeunes en difficulté

### **Autres séances de mathématiques**

Pendant certaines séances, j'essaie de faire du travail en groupe en mélangeant les apprentis de niveaux différents. Les jeunes ayant compris la notion étudiée peuvent ainsi expliquer la consigne avec leurs propres mots aux jeunes en difficulté et les aider à résoudre le problème.

Je mets Thomas avec deux « bons » apprentis. Ces derniers se prennent au jeu et aident beaucoup Thomas sans pour autant lui donner les réponses toutes faites. Ils jouent le rôle du formateur et se prennent au jeu très facilement.

### **Jeudi 9 janvier : séance de français avec Nathalie seule**

*Ci-dessous le carnet de bord de Nathalie :*

La séance de français s'étend sur 3 heures : une heure le matin et 2 heures en fin d'après-midi.

Au cours de la première heure, nous abordons le cours sur les registres de langue. Les cours sont sur photocopiés. Sur ces documents, la matière, l'intitulé du cours ainsi que la pagination figurent dans le but de faciliter le classement des documents par les jeunes et aussi dans un souci de relecture plus claire quand le jeune se retrouvera seul, à la maison, face à son cours.

De plus, ces photocopiés se présentent sous forme de documents à trous, dans lesquels les jeunes doivent inscrire essentiellement les mots-clés du cours que j'aurais préalablement notés au tableau. J'opère ainsi afin de ne pas perdre de temps dans la prise de notes car beaucoup de jeunes ont des problèmes d'écriture et de ce fait se montrent très lents dans la prise de notes.

Le jeune est alors plus actif et mémorise les mots-clés plus aisément.

Pendant cette première heure Thomas écoute, prend note de manière appliquée mais ne participe que timidement.

Durant la deuxième et la troisième heure, les jeunes passent à des exercices d'application. Ces derniers se présentent de la même façon que le support cours. Thomas se montre plus demandeur d'aide. Ainsi, avant de commencer chaque exercice, il vient me voir afin que je lui reformule la consigne. Lorsque les consignes des exercices sont simples, Thomas répond correctement. En revanche, dès que l'exercice demande plus de réflexion et une réponse plus élaborée, il éprouve beaucoup de difficultés.

Thomas a beaucoup de mal à traiter plusieurs informations simultanément.

### Concernant les difficultés de Thomas

#### **Analyse de la remédiation**

En français /histoire-géographie :

Au regard du positionnement (5/21 au test de lecture) et des exercices effectués en classe, Thomas a des difficultés de lecture et de compréhension.

Thomas se retrouve dans un petit groupe donc beaucoup plus à l'aise. Il demande systématiquement une reformulation des consignes à Nathalie.

Elle peut aller au rythme de chacun et pallier plus facilement leurs difficultés.

En revanche, dès que Thomas doit produire un écrit, c'est très compliqué pour lui. Il a beaucoup de mal à s'exprimer autant à l'oral qu'à l'écrit.

#### **Préconisations pédagogiques**

Il serait souhaitable de faire lire Thomas à haute voix pour comprendre ses difficultés de lecture et de compréhension et pouvoir y remédier avec des outils de remédiation.

Nathalie souhaiterait mettre dans un premier temps, tous ses cours sur Powerpoint pour que chaque apprenti visualise bien les documents et complète correctement les textes à trous.

### Concernant les modalités pédagogiques (type d'animation, etc...)

#### **Analyse de la remédiation**

Je me suis demandée si la co-animation est une bonne solution et si elle est pertinente.

Cette solution a été la plus aisée à mettre en place.

Le choix de la co-animation s'est fait dans le cadre de l'individualisation.

Les trois jeunes en difficultés intégraient, en début d'année, un groupe de soutien (4 apprentis). Or ce groupe de soutien a été supprimé en décembre 2008.

Nous ne pouvions pas laisser les trois autres jeunes réintégrer le groupe-classe sans leur proposer une solution pour pallier leurs difficultés.

Au regard des emplois du temps de chacun (apprenti et formateur), nous pouvions les intégrer dans un autre groupe de soutien en français/histoire-géographie, ce qui n'est pas le cas pour les mathématiques et sciences physiques.

Nous avons donc opté pour cette solution de co-animation qui a débuté en janvier 2009 pour les mathématiques et sciences physiques

Au jour d'aujourd'hui, la co-animation a pour effet de me permettre de respirer lorsque la formatrice-relais s'occupe des apprentis les plus en difficulté. Mais est-ce bien une co-animation ? Nathalie reste dans la salle et se met à leur rythme.

Une autre question m'interpelle :

L'accompagnement est-il suffisant en mathématiques/sciences physiques (3h sur les 7h hebdomadaires) pour que Thomas acquière les compétences nécessaires et comment s'adapter aux rythmes de chacun ?

Comme Thomas reste dans le groupe-classe et que les apprentis de cette classe ont des niveaux très différents, il est difficile de trouver le bon rythme de travail.

Pendant les 4h00 de cours où je suis seule avec le groupe-classe, ma principale crainte est que les 3 jeunes en difficulté aient beaucoup de mal à suivre.

Mais il faut tout de même que le programme se déroule correctement pour ne pas pénaliser le reste de la classe.

Je suis consciente que lorsque j'écris tout le cours au tableau, les jeunes en difficulté peuvent décrocher. Je suis obligée de faire de longues pauses pour attendre les apprentis plus lents.

Je me rends compte qu'un certain nombre d'entre eux s'ennuie pendant ces moments.

Paradoxalement, j'aime bien qu'ils écrivent. Pour moi, je pense qu'il est plus facile de retenir une notion écrite que photocopiée (c'est mon mode d'apprentissage et je le transfère aux apprentis).

Mais, aujourd'hui, je me demande si c'est une bonne solution, surtout lorsque je me trouve face à un public aussi hétérogène.

L'idéal serait de démultiplier les types d'apprentissage pour s'adapter à tous les styles

### **Préconisation organisationnelle**

J'aimerais utiliser le centre de ressources pour pallier les difficultés liées à l'hétérogénéité du groupe, soit en donnant du travail différencié aux jeunes ayant des acquis, soit en mettant les jeunes en difficultés avec un animateur.

Mais pour le moment, étant la seule animatrice du centre de ressources et la seule formatrice en mathématiques/sciences physiques sur le site de Château-Gontier, il m'est impossible de le mettre en place cette année.

# REGISTRE DE LANGUE

## Cours

Dans le discours, on distingue trois niveaux de langue

### ‡ Comment distinguer les registres de langue

#### I. Le langage familier

Le langage familier utilise un vocabulaire familier  
voire imagé. Les constructions des phrases ne sont pas  
respectées.  
On utilise ce registre avec des amis, la famille.  
Ex: ~~Ma~~ "Parr" "d'ohé!" (registre image)  
"J'pors pas le soir, y a laille trop"

#### II. Le langage courant

Le vocabulaire utilisé est courant, usuel, compris  
par tous. Les règles de grammaire et de syntaxe  
sont respectées.  
On utilise ce type de langage avec des gens en  
règle (employeur, professeur, dans une copie de  
français, Ex: "je ne dors pas le soir, parce qu'il fait  
très fort".

#### III. Le Langage soutenu

Le vocabulaire utilisé est recherché, les tournures  
de phrases sont plus compliquées.  
Ex: "Tu n'y range pas, je ne dors pas le soir,  
le temps est si rude et si froid"

### ‡ Comment utiliser le bon registre

On n'utilise pas le même langage selon les situations. On adapte son langage pour  
donner une image de soi selon la personne à laquelle on s'adresse.

Ex :

- ✓ Bonjour, Monsieur, Comment allez-vous ? (registre courant)
- ✓ Salut, M'sieur, comment ça va ? (registre familier)

## REGISTRE DE LA LANGUE EXERCICES

### Exercice N°1

Le texte suivant est écrit par une jeune fille. Réécrivez le même texte en apportant 2 modifications.

- ✓ Vous devez remplacer le registre familier ou vulgaire par le registre courant ;
- ✓ Vous devez changer l'auteur : dans votre texte, c'est un garçon qui attend une amie (attention, il faut transformer les féminins en masculins !)

Je me demande ce que je fiche dans ce rade ! Ça fait une plombe que j'attends ce keum, et il est toujours pas là. Et lui là, le serveur, il veut ma photo ? Il n'arrête pas de me mater, ça m'énerve grave. Bon, si Eric n'est pas là dans dix minutes, j'me tire et c'est pas la peine qu'il me rappelle. En attendant, faut que j'fasse mes exos de maths pour demain, sinon le prof va me saquer. Ah ! Voilà Eric... Bon, dur pour les maths, tant pis ça attendra !

*je me... demande... ce que elle... fait dans ce café... ça fait...  
 longtemps que j'attends ma copine et elle est pas toujours là...  
 Que... ce qu'elle a me regardé... ça m'énerve... elle a même  
 pas de... me regarder... elle me saquer... Si Sarah n'est pas dans  
 dix minutes, je... j'me tire... et c'est pas la peine qu'elle  
 me rappelle... pendant ce temps, je... j'fais mes devoirs...  
 de maths pour demain sinon le prof va me saquer... me dispute  
 Ah voilà Sarah... alors c'est dur... les maths, je les fait  
 pas... m'énerve...  
 ..... je vais faire  
 ..... le professeur  
 ..... mathématiques... Dam... j'ai les exercices de  
 mathématiques, je le ferai plus tard.*

### Exercice N°2

Indiquez dans les textes ci-dessous s'ils sont écrits en langage soutenu, courant ou familier.

Y a-t-il rien de plus simple ? Quoi ! Parce que je suis équitable, que je veux qu'on ne nuise à personne, que je veux sauver un domestique du tort qu'on peut lui faire auprès de son maître, on dit que j'ai des emportements, des fureurs dont on est surprise !

Marivaux, *le jeu de l'amour et du hasard*

*la langage soutenu* .....

C'est pas inhumain d'entendre ça ! Mais qu'est-ce que tu veux que je fasse avec 500 briques hein ! Surtout de nos jours, le SMIC est en plein chancelique, la TVA nous suce le sang, la bourse se fait la malle. J'ai calculé, j'en aurai à peine pour cinq piges ? J'aurais cinquante bergeres, tu ne voudrais pas que je retourne au charbon à cet âge- là non ? Tu serais pas vache avec les vieux des fois ?

Michel Audiard, dans *Audiard par Audia*

*la langage familier* .....

Air force one est le premier scénario porté à l'écran d'Andrew W. Marlowe. Diplômé de littérature anglaise de la Columbia University, il est également titulaire d'une maîtrise de scénario de l'école de cinéma de l'université de la Californie du Sud.

*les langage courant.....*

**Exercice N°3**

Reliez par un trait le mot ou l'expression de niveau familier au mot ou à l'expression de niveau courant qui correspond.

Niveau familier	Niveau courant
① Le boulot	4 Une voiture
② Il a pas de bol	8 A quoi penses-tu ?
<del>2 Donner un coup de fil</del>	6 Rire
4 Une bagnole	7 Le directeur de l'entreprise
5 Aller bouffer	① Le travail
6 Se marrer	<del>③ Sympathique</del>
7 Le dirlo de la boîte	5 Aller prendre son repas
8 Tu penses à quoi ?	② Il n'a pas de chance

*W*

**Exercice N°4**

Ces phrases sont-elles écrites en langage familier, courant ou soutenu ?

1. J'ai été renvoyé de l'usine... *Familier... courant*
2. Le propriétaire du bistrot a fichu trois saouleurs à la porte... *courant... familier*
3. Ce livre, c'est pas de la tarte... *courant... familier*
4. La cuisine de ce restaurant est très raffinée... *familier... courant*
5. Le cuisinier a complètement raté sa bouffe... *Familier*
6. ce clébard a aboyé toute la nuit... *courant... familier*
7. J'aurais aimé qu'il travaillât davantage... *Familier... soutenu*

Pouvez-vous retranscrire les phrases familières en langage courant ?

- le propriétaire du bistrot a mis trois <sup>ivrognes</sup> ~~personnes~~ dehors
- ce livre est ~~très~~ difficile
- le cuisinier a complètement raté son repas
- ~~ce~~ chien a aboyé toute la nuit

**Exercice N°5**

Voici une liste de mots : Balancer, blé, peler, veine.

A l'aide d'un dictionnaire, notez les sens différents que prend chacun de ces mots selon le registre dans lequel on l'emploie.

Employez chacun de ces mots dans 2 phrases de registres différents.

- Balancer <sup>dans la tête de la voisine</sup> - ~~demain, j'ai balancé mon ballon de foot~~ ..... Familier  
 - ~~Demain, j'ai vu les possibilités~~  
 me balancer sur le portique ..... courant
- Bleu - ~~le cabaret et ont-ils le bleu~~ ..... Familier  
 j'ai gagné plein de ble au loto.  
 - ~~le chien et mange le ble~~ ..... courant  
 demain je donnerai du ble au poule
- pele - ~~t'as fou, on va se les pelles~~ ..... Familier  
 - ~~on va se les pelles~~ ..... courant
- Veine - ~~de~~ ..... Familier  
 t'as la veine  
 - ~~un os de veine~~ ..... courant  
 le médecin va me faire une piquette  
 faire

## Benjamin

---

### Présentation

Il s'appelle Benjamin, il a 17 ans. Il est arrivé au CFA en septembre 2008, avant il était en 3<sup>ème</sup> SEGPA. Il a choisi de se former en maçonnerie et de passer un CAP. C'est un choix par défaut...

Benjamin est dyslexique et dysphasique Il est très bien suivi par une orthophoniste. Il est très conscient de ses problèmes. Chez lui, il est soutenu et suivi (ses parents s'en occupent beaucoup) et il n'hésite donc pas à parler de ses difficultés à tous les formateurs qui l'ont en charge. C'est une des premières choses qu'il évoque en entretien. Il n'utilise pas ce handicap reconnu comme une excuse à l'échec, il ne joue pas à la victime.

Il se connaît et est capable de dire quand ça va trop vite et qu'il est perdu, c'est en ce sens qu'il fait preuve d'une certaine maturité.

Il est dans une petite entreprise de maçonnerie. Son patron le soutient dans ses efforts. Son patron est content de lui car il est travailleur. Il essaie de l'exercer à la lecture le plus souvent possible, par exemple lire des étiquettes sur des sacs de ciment. Benjamin lit à haute voix devant son patron.

Son patron envisage de le garder après sa formation.

C'est un jeune qui est habitué à ce qu'il y ait des personnes autour de lui, qui l'aident.

C'est quelqu'un de très volontaire, il est très demandeur.

### Quelle est notre compréhension, en tant que non expertes, de la dyslexie et de la dysphasie ?

La dysphasie concerne l'oral : le jeune a du mal à prononcer certains sons. Ce qu'il dit est difficilement audible. Les formateurs doivent donc tenir compte de ce problème lors des séquences de cours et avoir une attention toute particulière pour que leur oreille s'habitue. Il faut également qu'ils gèrent cette difficulté face au groupe-classe. L'orthophoniste travaille avec lui sur ce souci de prononciation.

La dyslexie se détecte plus à l'écrit : le jeune inverse les sons, ne peut traiter qu'une consigne à la fois et a une mémoire à court terme. De plus, Benjamin a besoin qu'on lui agrandisse le caractère des lettres pour que ce soit le plus lisible possible. Il a par ailleurs besoin que nous « détachions » les syllabes, soit par la couleur, soit en soulignant chaque syllabe.

Il est bien évident que ces jeunes qui ont ces difficultés demanderaient à être suivis de façon individuelle à chaque séquence de cours.

L'orthophoniste travaille également avec lui la notion d'espace et de temps. Elle l'aide aussi dans la lecture de plan et de dessins techniques puisqu'elle a une formation spécifique dans ce domaine.

Céline Legros – Yolande Marignier



Benjamin a été positionné au Point Conseil Apprentissage avec Posimaths et Posifran (*voir résultats pré CV*). Il s'est également entretenu avec Delphine Fouquet, responsable du CFA. J'ai eu les résultats et j'ai su qu'il était affecté dans une section où du soutien en mathématiques était prévu. Il a obtenu 0% de réussite aux tests de français et un peu plus en maths.

J'imaginai « l'état de son écrit » mais je voulais en savoir davantage sur ses capacités mathématiques.

Dès que j'ai pu le suivre, je lui ai fait passer certains outils de positionnement Région : la figure de Rey et les maths.

### Passation de la figure de Rey et des maths

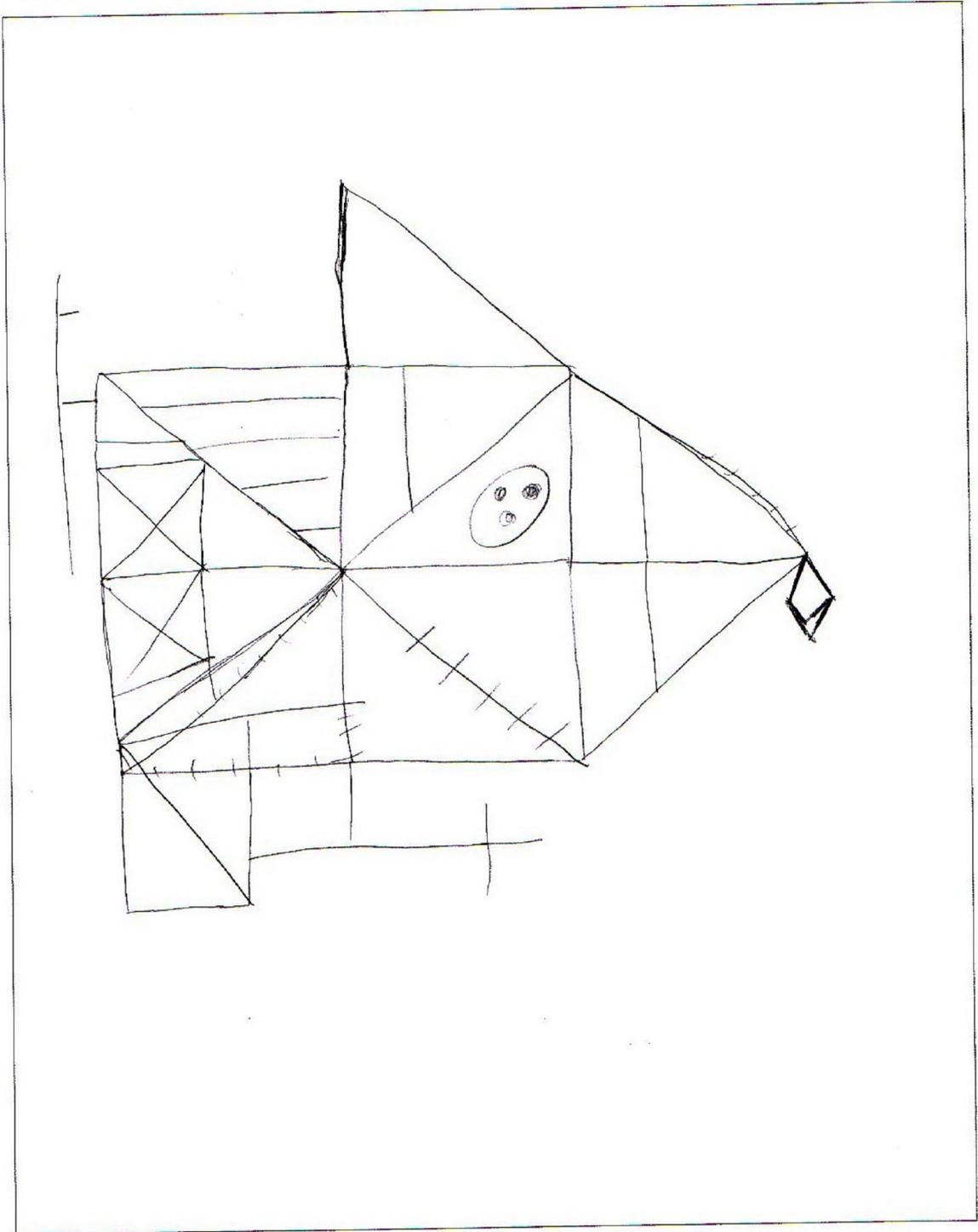
Je lui ai fait passer la figure de Rey et les mathématiques. Je n'ai pas voulu le positionner en français car c'était trop lourd, trop long et par avance, j'imaginai bien que cela donnerait. L'ayant fait passer à des sections entières, je connaissais cet outil de positionnement.

### La figure de Rey

Il a obtenu 9.5 sur 36. Il est donc dans le groupe 1. Il sait recopier, mais pas mémoriser.

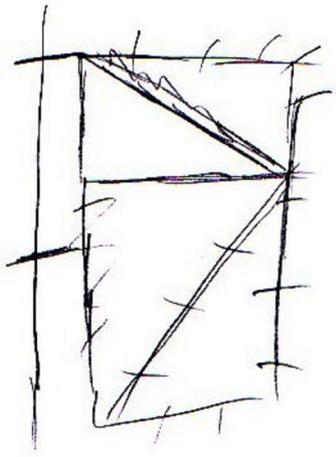
Au départ, il a été un peu paniqué par l'utilisation d'une règle et d'une gomme alors qu'il ne sait pas se servir d'une règle (il ne sait pas lire la graduation et a du mal à tirer des traits parallèles et droits ce lui pose de réels problèmes en dessin technique).

 Figure de Rey



2/3

Villain  
7 Mars 3



## Les mathématiques (positionnement)

Je lui ai lu les consignes. Il a essayé mais était conscient qu'il n'allait pas réussir. Il a fait les 7 premiers exercices sur 14. Seul le 1<sup>er</sup> exercice a été réussi. Cet exercice consistait à retrouver les coordonnées (latitude, longitude d'une commune sur une carte). Il faut souligner que pendant cet exercice comme pour ceux qu'il essayait de faire, je l'ai beaucoup guidé.

### Problématisation

Au vu des résultats de positionnement et lors de l'entretien individuel que j'ai eu avec lui, il m'apparaissait évident que les objectifs de formation devaient être très simples et porter sur les savoirs de base (lecture et écriture). La question portait essentiellement sur les priorités. Sachant que je n'allais pas tout résoudre sur les deux ans de formation, j'aurais aimé surtout qu'il arrive à mieux lire et écrire des mots simples et des phrases simples tout en privilégiant le vocabulaire technique lié à son métier (Que fallait-il travailler en premier pour qu'il puisse acquérir une certaine autonomie dans la lecture de consignes d'un exercice ?). En m'appuyant sur le référentiel, j'ai décidé de travailler avec Benjamin les quatre compétences suivantes.

- Etre capable de lire et écrire une phrase simple
- Etre capable de construire un message oral simple (lui faire raconter une activité professionnelle)
- Etre capable d'effectuer des opérations mathématiques simples (addition, soustraction, multiplication et division)
- Etre capable de lire l'heure.

### Environnement pédagogique

#### **Le dispositif**

A chaque stage où il vient au CFA, Benjamin est extrait une à deux heures sur l'enseignement général pour bénéficier d'un face à face individuel avec moi. Je peux également l'accompagner en cours. Quand je ne peux pas le suivre, Benjamin suit le groupe-classe. En atelier et pour tout le domaine professionnel, il suit la section dans laquelle il est affecté. Ils sont en général 15 apprentis.

Pour ce qui est du domaine général (français, mathématiques), il fait partie d'un groupe de soutien : il est extrait du groupe-classe et se retrouve dans un petit groupe de 5 ou 6 apprentis.

Selon les semaines où il vient, j'arrive à l'extraire au minimum deux heures et au maximum quatre heures. Nous travaillons dans l'espace de formation qui est dédié aux apprentis en difficultés. C'est une petite salle de travail avec des postes informatiques. Je reçois tous les jeunes comme Benjamin en face à face individuel. Il ne s'agit pas de « couper » Benjamin des autres mais sur ces heures, il peut en toute liberté exprimer ses difficultés, il peut lire à voix haute sans être gêné par la présence de ses camarades qui ne seraient peut-être pas toujours très compréhensifs.

Quand je l'accompagne dans certains cours (maths /sciences par exemple), je recopie le cours et ensuite je « refonds » le cours sous la forme d'un tableau avec des mots dont les syllabes sont de couleur différente (c'est un outil que j'ai travaillé avec l'orthophoniste). Ensuite j'agrandis les fiches de cours et je travaille tout ce matériel en face à face avec lui. Je suis déjà allée le voir en atelier, et je me suis rendue compte que Benjamin avait du mal à m'expliquer la maquette qu'il était en train de réaliser.

## Description d'une séquence d'accompagnement en cours de soutien de mathématiques

Je suis allée voir Benjamin pendant une séance de deux heures de mathématiques. Ces deux heures étaient divisées en deux temps :

- une heure de cours sur les grandeurs, les unités et les proportionnalités,
- une heure en informatique sur le logiciel SMAO pour travailler les tableaux de proportionnalité.

C'était un groupe de 9 apprentis.

### 1<sup>ère</sup> heure

Avant le cours, dans le couloir, Benjamin semblait très content de me voir arriver. Il ne m'attendait pas ce jour-là, et a réalisé qu'il n'avait pas ses affaires avec lui et est allé les chercher dans son casier. J'en ai conclu que ma présence a été stimulante pour lui et lui a donné l'envie de s'investir pendant le cours. Ce qui me fait dire aussi que ce genre d'expérience doit être répété le plus souvent possible mais attention toutefois à ne pas faire de Benjamin un assisté.

Dès le début du cours, Benjamin a noté ce que la formatrice disait et marquait au tableau et cela sans que je lui demande. Une initiative de sa part qui m'a rassurée.

### Présentation de l'exercice (cf. page suivante)

Il devait relier les grandeurs à leurs unités respectives.

Benjamin ne comprend pas : il relie mètre cube avec volt et tension avec volume.

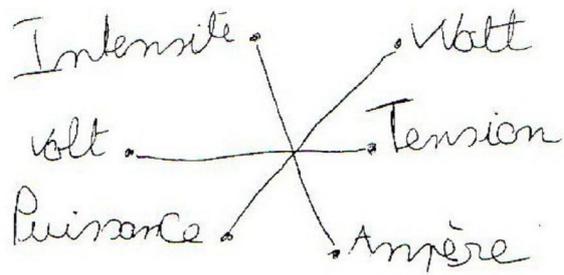
Je sais que cet exercice fera l'objet d'une explication lors d'un face à face individuel.

Ensuite la formatrice a repris le tableau de proportionnalité, déjà étudié au stage précédent. Elle a demandé de reprendre la fiche synthèse et à ce moment-là, j'ai surligné sur la fiche de synthèse de Benjamin, les termes importants à retenir. Surtout ceux que la formatrice prononçait de façon plus soutenue afin d'attirer l'attention des apprentis. J'ai observé qu'à ce moment du cours, Benjamin commençait à « décrocher » et il s'est mis à démonter et à remonter son critérium !!!!! J'ai dû le « remotiver », je lui ai demandé d'écouter la formatrice et d'arrêter de jouer avec son stylo. Il a bien compris et a essayé de se concentrer à nouveau.

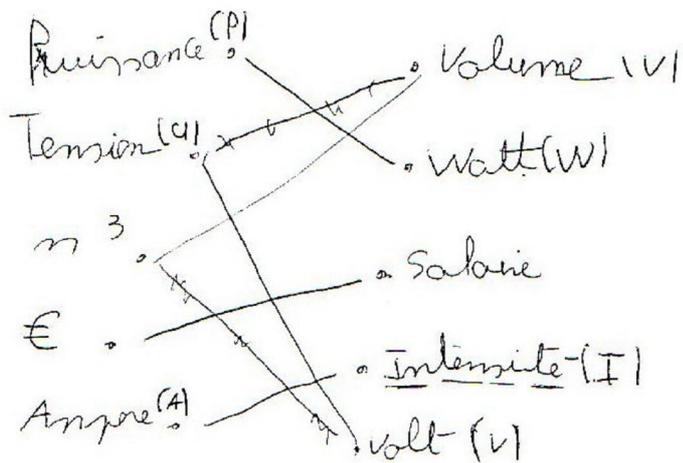
Avec la fiche synthèse, Benjamin identifie plus facilement ce qu'il a à retenir. Il avait un exercice à faire en s'aidant de la fiche synthèse. Il devait utiliser le produit en croix pour trouver les chiffres manquant dans le tableau.

23/03/20

Qui va avec qui?



Relie les grandeurs Savods à leurs unités



## Fiche Synthèse



### DES SITUATIONS DE PROPORTIONNALITE

#### A Savoir :

- A - 2 grandeurs proportionnelles évoluent l'une en fonction de l'autre, toujours dans les mêmes proportions. ( ex : les ingrédients pour une recette de cuisine et le nombre de personnes )
- B - En situation de proportionnalité le tableau que l'on construit pour répondre aux questions s'appelle un tableau de proportionnalité.
- C - Le chiffre ou nombre qui permet de passer d'une ligne à l'autre du tableau de proportionnalité s'appelle le coefficient de proportionnalité.
- D - Pour calculer la valeur manquante d'une situation de proportionnalité, il faut :
- 1 - Si nécessaire, placer les valeurs dans un tableau de proportionnalité.
  - 2 - Calculer la valeur manquante :
    - a) soit en utilisant directement le coefficient de proportionnalité que l'on calcule.
    - b) soit en appliquant le produit en croix.

#### Exemple:

Un robinet a un débit de 8 litres pendant 16 secondes.  
Quelle quantité d'eau s'écoule en 40 secondes ?

Quantité d'eau en l	8	20
Temps en s	16	40

← (x2) →



1<sup>ère</sup> méthode avec les coefficients de proportionnalité.  $\frac{16}{8} = 2$   $\frac{40}{2} = 20$  l

2<sup>ème</sup> méthode : le produit en croix

$$\frac{40 \times 8}{16} = 20 \text{ l}$$

Benjamin est incapable d'utiliser la méthode du produit en croix, il fait une croix dans le tableau et c'est tout. Il voit la formatrice faire une croix et la refait sur sa feuille. Il utilise une autre méthode pour calculer le coefficient de proportionnalité qui est une division. Ses exercices étaient justes. Il s'est porté volontaire pour aller corriger un exercice au tableau.

## **Analyse compréhensive de la 1<sup>ère</sup> heure**

### **Relier les grandeurs et les unités respectives**

Benjamin s'est trompé en reliant certaines grandeurs. Ces erreurs sont normales puisqu'il n'a aucune notion de représentation dans l'espace. Il ne sait pas ce qu'est un cube, il ne visualise pas ces formes géométriques et est incapable de représenter les figures planes. Ce fut d'ailleurs une des raisons pour lesquelles, il s'est tout de suite mis en situation d'échec en voyant l'outil de positionnement en mathématiques. L'orthophoniste travaille avec lui ce problème de spatialisation et de latéralité.

On peut noter cependant que Benjamin a compris le principe de l'exercice qui est de relier. Ensuite, il a quelques notions puisqu'il a des réponses justes. Cependant, il ne sait pas utiliser le modèle qui était proposé. Il ne sait pas relier les informations qui lui sont données et ne sait pas les utiliser. Il répond aux questions par automatisme.

### **Utiliser le produit en croix pour le calcul des proportionnalités**

Benjamin préfère utiliser la division pour calculer le coefficient de proportionnalité plutôt que d'utiliser le produit en croix. La méthode est plus simple car il n'y a qu'une opération. Cependant il rajoute la croix alors qu'il n'a pas utilisé le produit en croix mais il a vu la formatrice le faire donc il reproduit les gestes qu'il a observés sans se demander s'ils sont adaptés à la situation. Il ne raisonne pas mais applique des automatismes. Il a donc du mal à comprendre et à retenir la notion.

Il a vraiment conscience de ses difficultés. Il n'hésite pas à me faire part de son incapacité à résoudre des exercices. Il utilise parfois l'expression « je plonge » lorsqu'il est en réelle détresse.

Ecouter est difficile pour lui, il préfère le passage à l'écrit (des choses simples). Le passage à l'écrit lui permet de mieux de se concentrer et il ne souhaite pas que je l'aide dans ces moments-là.

### **Perspectives de remédiation**

Pour l'aider dans ses difficultés de spatialisation, je compte utiliser la méthode ASLOS qui propose beaucoup d'exercices sur cette notion.

Pour aider au mieux Benjamin, j'ai informé l'ensemble des formateurs qui le suivent qu'il ne pouvait traiter qu'une information à la fois. Ils ont proposé de modifier certains exercices écrits : simplifier les consignes, écrire plus gros sur les documents. A l'oral, ils vont essayer de parler plus lentement et de respecter le rythme d'apprentissage de Benjamin.

## **2<sup>ème</sup> heure**

Le groupe est allé en salle informatique travailler sur le logiciel SMAO. Comme c'était la 1<sup>ère</sup> fois que la formatrice utilisait avec eux cet outil, elle leur a donné oralement leur code d'accès. Cette première étape a été difficile pour Benjamin qui a eu du mal à écouter et à écrire en même temps. Toutefois, il est parvenu à inscrire son code en entier.

Je suis restée à côté de lui, je lui lisais les consignes mais laissait la formatrice lui expliquer les tenants et les aboutissants de ce logiciel que je découvrais en même temps que lui.



## Analyse compréhensive de la 2<sup>ème</sup> heure

Benjamin avait trop d'informations à intégrer en même temps et a eu du mal à faire ce qui était demandé. Il aurait dû avoir en premier une séance de sensibilisation au logiciel pour ensuite faire les applications mathématiques. Il faut qu'à l'avenir j'anticipe davantage certains cours en le préparant lors d'un face à face individuel.

Ces deux heures d'accompagnement m'ont permis de mieux cerner les difficultés de Benjamin mais aussi de me rendre compte de ce qu'il était capable de faire. Par ailleurs, ma présence permet au formateur de s'occuper davantage des autres et de ne pas être sans cesse sollicité par Benjamin.

Aujourd'hui Benjamin progresse à son rythme et prend de plus en plus confiance en lui. Il est très volontaire et n'hésite plus à prendre la parole devant le groupe-classe. Je remarque qu'il a tout autant besoin de se retrouver avec le groupe-classe qu'en face à face individuel avec moi.

## Mathieu

---

### Présentation

L'apprenti s'appelle Mathieu. Il a 22 ans et a suivi un parcours scolaire en IME (Institut Médico-Educatif) pendant plusieurs années. Il est actuellement suivi par un SESSAD (*Service d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile*). Une éducatrice le rencontre à peu près une fois tous les quinze jours pour faire le point avec lui. Elle lui apporte un soutien dans le domaine administratif et dans son apprentissage, aussi bien au CFA qu'en entreprise.

Je suis en contact régulier, en tant que référente handicap et formatrice, avec l'éducatrice de Mathieu.

Il a une reconnaissance en qualité de travailleur handicapé.

Mathieu suit un parcours sur 3 ans et prépare un CAPA en horticulture. Il est en apprentissage dans une entreprise adaptée « La Serre des Hunaudières ». Son maître d'apprentissage est très à l'écoute et nous nous rencontrons régulièrement pour faire le point. Il est très satisfait de Mathieu, qu'il trouve très sérieux et minutieux. Il l'aide également dans son apprentissage de la lecture et l'écriture en lui faisant faire des exercices (par exemple, lui faire réciter l'alphabet, épeler des mots, repérer les consonnes et les voyelles...).

Mathieu est sportif, il pratique la course à pied, fait partie d'un club et s'entraîne dès qu'il peut. Il s'arrête de courir quand il est allé au bout de lui-même. Il participe à des courses régulièrement. Il est de nature souriante et volontaire. Il est très appliqué et soigné dans son travail et essaie toujours de faire de son mieux.

Il vit dans une maison avec ses parents et son frère. Il habite à environ 25 km du centre de formation.

Il vient au CFA en général une semaine par mois. Son frère l'emmène en voiture le matin et, le soir, son papa vient le chercher.

Pour aller en entreprise Mathieu prend son scooter. Il lui faut environ 30 minutes pour se rendre en entreprise.

**Pauline GRAFF**

## Le positionnement

Mathieu a eu l'occasion de passer dans un premier temps les tests du CFA en français et en mathématiques lors d'une journée de positionnement en mars 2008, sur une période de 2h. En ce qui concerne les tests de français et de mathématiques, très peu d'exercices ont été effectués.

Lors de la rentrée, il a été décidé de faire passer à tous les CAPA lors de leur première session au CFA le test de la figure de Rey ainsi que les tests Temps et Espace.

Selon les résultats de ces tests « Région » et en fonction des résultats aux tests du CFA, Mathieu a été identifié comme ayant des difficultés importantes en français et en maths.

TEST	Note	Commentaires
<b>Le test de Rey</b>	10.5/36	L'exercice montre des difficultés dès la recopie de la figure.
<b>Le temps</b>	Acquis : 5 Non Acquis : 12	Difficultés sur des éléments de la vie quotidienne (ex : chronologie, se repérer dans un calendrier) ...
<b>L'espace</b>	Acquis : 3 Non acquis : 12	Difficultés pour évaluer les distances, se repérer sur un plan...

En ce qui concerne le positionnement de Mathieu, j'ai choisi de prendre en compte les positionnements de la Région.

Au vu de ses difficultés, il a été décidé de proposer à Mathieu un parcours individualisé sur 3 ans. Après avoir expliqué à Mathieu, à son maître d'apprentissage, à sa famille et à son éducateur les motivations de cette proposition, Mathieu a été intégré à une classe CAPA individualisé.

Lors d'une journée de soutien au CFA, planifiée sur un temps où Mathieu est en entreprise, Mathieu a effectué les tests de positionnement de la Région en écriture, lecture et mathématiques.

TEST	Note	Commentaires
<b>Test d'écriture</b>	Acquis : 5 Non Acquis : 15	De grosses difficultés
<b>Test de lecture</b>	Acquis : 10 Non Acquis : 10	Difficulté dans la compréhension des consignes
<b>Test de mathématiques</b>	Acquis : 1 Non Acquis :	N'a répondu qu'à une seule des questions du test.

La correction des tests de positionnement de la Région n'a pas été facile. En effet, les grilles de correction de la première version des tests de positionnement n'ont pas été actualisées suite aux remarques qui ont été faites. On se retrouve donc avec des difficultés pour faire concorder les exercices du test avec les objectifs du référentiel (en écriture par exemple) ou encore en fonction de leur niveau (en mathématiques). Certaines grilles sont également inutilisables (temps / espace).

Selon les tests de la Région, en écriture, Mathieu se situerait au niveau 1, en lecture, au niveau 2 et en mathématiques au niveau 1.

### **Le test de positionnement « écriture » révèle :**

des compétences non acquises dans le niveau 1 telles que :

- transcrire des énoncés oraux
- compléter un texte en apportant des informations simples, connues du scripteur
- reconstituer un texte
- compléter un portrait ou une description en apportant des qualificatifs adaptés
- compléter un récit à l'aide de mots adaptés (indication de temps, choix d'un pronom)

### **Le test de positionnement « lecture » révèle :**

des compétences non acquises dans le niveau 1 telles que :

- Rapprocher des graphèmes et des phonèmes
- Repérer dans un espace graphique

### **Le test de positionnement « mathématique » révèle :**

des compétences non acquises dans le niveau 1 telles que :

- écrire des nombres dictés, ordonner des nombres entiers
- identifier des formes usuelles
- choisir les modes opératoires
- lire des outils de mesure
- résoudre des situations de proportionnalité à l'aide de problèmes simples
- schématiser une fraction

Le test de positionnement « espace » révèle :

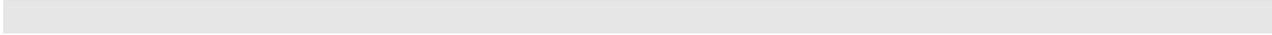
des compétences non acquises dans le niveau 1 et 2 telles que :

- se situer, se décrire à côté de, devant...
- décrire les différents objets en précisant leurs formes et leurs positions par rapport à l'espace
- situer un objet par rapport à un autre objet
- estimer sa distance

Le test de positionnement « temps » révèle :

### **Des compétences non acquises dans le niveau 1 et 2 telles que :**

- percevoir les rythmes personnels
- retrouver la succession d'étapes, mettre en ordre les successions différentes d'événements.



### Présentation de la structure

Le Centre de Formation pour Apprentis de la Germinière à Rouillon (CFA agricole) accueille environ 200 apprentis. Cette année 27 jeunes ayant une reconnaissance en qualité de travailleur handicapé sont accueillis au CFA. Ils sont issus, soit d'IME (Instituts Médico-Educatifs), soit de SEGPA (Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté), soit d'UPI (Unité Pédagogique Individualisée). Les jeunes ayant le plus de difficultés sont surtout positionnés sur la préparation au diplôme CAPA.

Les principales difficultés rencontrées par les jeunes détectés en difficulté sont la dyslexie, la déficience intellectuelle, la mémorisation.

Un audit a été demandé et effectué en 2008 sur l'accueil des publics en difficulté suite à cette problématique grandissante au CFA.

Le mode d'évaluation au CFA, pour les CAPA est actuellement en CCF (Contrôle en Cours de Formation), mais passera très certainement en UC (Unité Capitalisable)

### Présentation du dispositif

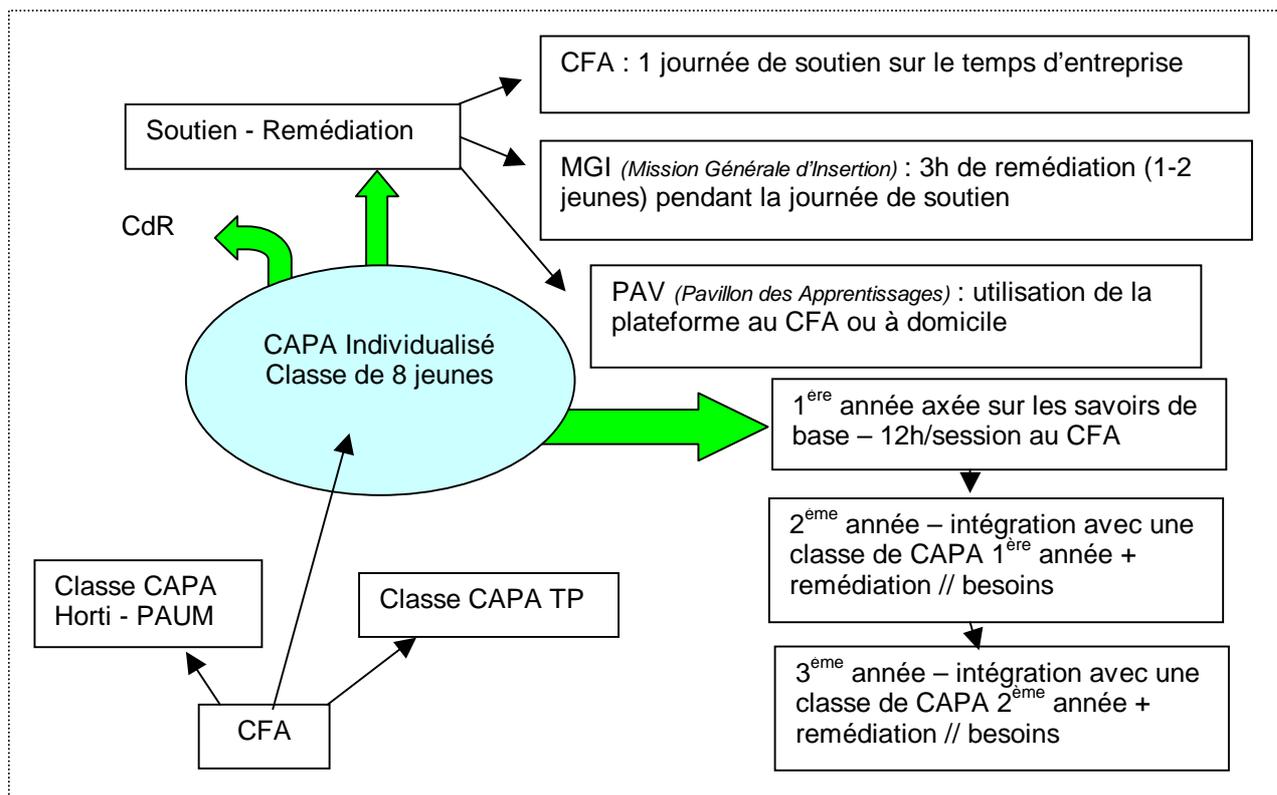
Le dispositif mis en place depuis la rentrée 2008 est un dispositif expérimental qui permet de proposer aux jeunes les plus en difficulté un parcours individualisé sur 3 ans. Pour cette première année, une classe spécifique a été mise en place. 8 jeunes ont été positionnés dans cette classe. Ces jeunes seront réintégrés en partie ou complètement lors de leur deuxième année avec le groupe de CAPA 1<sup>ère</sup> année. Pour leur troisième année, ils suivront cette classe en deuxième année.

Ce dispositif s'appuie sur la récupération de vécus des jeunes en entreprise et sur une visite en entreprise qui a lieu à chaque session. Les trois filières (horticulture, exploitation agricole, travaux paysagers) étant mélangées, nous diversifions nos visites pour satisfaire chacune des filières. De ces visites découlent le thème de la semaine et des apprentissages. L'emploi du temps des jeunes du CAPA Individualisé est fixe (à la différence des autres classes de CAPA) et 13h sont consacrées à l'enseignement général (français, maths, VSP).

Par la suite, il s'agit d'inclure ces jeunes en difficulté dans un dispositif d'individualisation où ils seront avec les autres apprentis, dans une même classe mais où un parcours individualisé leur sera proposé en fonction de leurs difficultés et compétences.

Les orientations pédagogiques de ce dispositif sont :

- Application des fondamentaux de l'alternance : récupération des vécus, lancement des phases d'alternance en entreprise
- Thème hebdomadaire abordé transversalement dans les apprentissages
- Réinvestissement du livret d'apprentissage comme outil de dynamisation du lien entreprise-CFA dans la formation du jeune
- Création d'outils d'appropriation de la formation par les apprentis
- Méthodes pédagogiques variées et concertées : approches pratiques, ludiques
- Atelier et sciences : séquences conduites de telle sorte que les notions de bases sont abordées à travers des mises en situation professionnelle
- Utilisation d'un CDR et de ressources pédagogiques variées pour l'individualisation des parcours



#### Présentation des moyens

Depuis janvier 2009, un **Centre de Ressources** a été mis en place qui pourra être utilisé davantage pour ces parcours individualisés à la rentrée 2009. Pour le moment, des problèmes d'organisation et de ressources humaines subsistent.

Un outil de remédiation pour l'illettrisme est actuellement testé avec les jeunes en difficulté. Cet outil s'appelle « **Pavillon des Apprentissages** ». C'est une plate-forme sur un site Internet, accessible aux apprentis à l'aide d'un code d'accès, préalablement fourni par le formateur. Des « grains » sont prescrits au jeune en fonction de leurs difficultés. Ils peuvent accéder à cette plate-forme de n'importe quel ordinateur connecté à Internet, que cela soit de chez eux, du CFA ou de chez leur maître d'apprentissage.

Sur la classe de CAPA individualisé, 6 formateurs interviennent. L'emploi du temps-type est celui-ci :

- 2h sont consacrées pour la récupération des vécus en entreprise
- 13h à l'enseignement général (français, mathématiques, vie sociale et professionnelle)
- 2h pour la préparation de la visite en entreprise
- 4h de visite en entreprise
- 2h sur la restitution de la visite
- 4h en atelier (apprentissage du machinisme...)
- 2h de biologie
- 2h de sciences et techniques professionnelles
- 2h pour le bilan de la semaine et le lancement de la prochaine alternance
- 2h de sport



## Les séances de soutien

Pour les jeunes ayant une reconnaissance en qualité de travailleur handicapé, une journée de soutien est organisée au CFA en dehors des sessions de formation au CFA. Ils reviennent sur un temps de l'entreprise pour revoir ce qui a été vu lors de la session précédente au CFA ou travailler sur des séances de remédiation.

Une formatrice du CFA prend en charge ces journées de soutien. En parallèle pendant 2h, une personne du Dispositif de Formation Individualisée prend en charge un jeune ou deux pour faire de la remédiation en français ou en mathématiques. Cette personne intervient aussi bien sur les CAPA 1<sup>ère</sup> année que sur les CAPA 2<sup>ème</sup> année ayant une reconnaissance en qualité de travailleur handicapé.

### Description de la remédiation

#### 1<sup>ère</sup> séance

Sur 7 élèves présents : 4 travaillent sur la restitution de la visite faite la veille, et 3 autres travaillent sur de la remédiation en français. L'objectif non acquis révélé lors du test de positionnement en lecture en niveau 1 « rapprocher des graphèmes et des phonèmes » est abordé dans cette séquence.

Français

- Objectif de la séquence : Rapprocher des graphèmes et des phonèmes
- Durée : 2 heures
- Outils : Photocopie Remédiation en français – Nathan technique
- Fiche 1 : Reconnaître les mots
- Lecture – niveau 1

#### Activité 1

##### Relier par un trait le mot correspondant à son dessin

Lecture de la consigne par Mathieu. Je lui redemande de m'expliquer ce qu'il a lu, ce qu'il fait. La compréhension est bonne.

Lecture des mots par les apprentis, chacun leur tour. Difficultés de déchiffrement.  
(La prochaine fois, noter en détail les mots qui ont été difficiles à déchiffrer)

Je les laisse ensuite relier les mots aux dessins. L'exercice est fait rapidement. Mathieu et Anthony ont les mêmes réponses, mais pas Sébastien. Mathieu et Anthony sont sûrs de leurs bonnes réponses. Je leur refais lire les mots qu'ils ont choisis. Ils se rendent compte rapidement de leur erreur. Ils ont choisi « port » au lieu de « porte ». Le reste de l'exercice est correct.

#### Activité 2.

Cocher dans le tableau chacun des mots de la liste ci-dessous.

**Un mot peut apparaître plusieurs fois.**

**Liste : sans, foin, lent, teinture, blanc, rang, voiture, chauffage.**

Lecture de la consigne par Sébastien qui a de grosses difficultés à déchiffrer. Je les interroge sur la signification de la consigne. Bonne compréhension.

Lecture de la liste des 8 mots chacun leur tour.

Je les laisse faire l'exercice.

Je les interroge sur leur technique utilisée pour répondre à cet exercice. Trois techniques apparaissent :  
Mathieu : Mathieu me dit qu'il a retenu les mots de la liste et, de mémoire, il parcourt la liste où il faut retrouver les mots. Je lui demande alors de ne pas regarder sa feuille et de me citer les 8 mots de la liste. Il m'en cite 6 sur 8.  
Anthony : Il prend le premier mot de la liste (ex : « sans ») et parcourt la liste des 40 mots pour le retrouver. Il agit de même pour les 7 autres mots.  
Sébastien : Il regarde si le premier mot de la liste des 40 mots (ex : « dent ») se trouve dans la liste des 8 mots proposés. Il fait ainsi pour les 40 mots.

Au final, Mathieu a fait une erreur : il a oublié de cocher le n°21 : « lent »

Anthony a fait 2 erreurs : il a oublié de cocher le n°21 : « lent »  
il a oublié de cocher le n°34 : « banc »

Sébastien a fait 3 erreurs : il a confondu « banc » et « blanc »  
il a oublié de cocher le n°19 : « foin »  
il a oublié de cocher le n°34 : « banc »

### Activité 3

**Relier par un trait le début et la fin des mots. Recopier les mots.**

J'ai demandé à Anthony de lire la consigne et de me l'expliquer. Difficulté de compréhension. Je demande aux autres. La consigne semble difficile, je leur explique.

Je leur demande, chacun leur tour, de lire les premières syllabes à voix haute.

Je les laisse réfléchir. L'exercice leur semble très difficile voire insurmontable. Anthony panique un peu et ne se sent pas bien. Il se retrouve face à ses difficultés et le vit plutôt mal. Sébastien veut abandonner assez vite, n'y arrivant pas. Mathieu persévère. Ils ne semblent pas savoir quelle stratégie utiliser pour résoudre cet exercice.

Je les laisse avancer et leur demande de voir ensemble les réponses des uns et des autres.

Nous corrigeons ensemble. Je demande à Mathieu de lire la première syllabe de la première colonne et de l'associer avec la première syllabe de la deuxième colonne. La lecture se fait à voix haute. A la deuxième syllabe Mathieu propose « ma-mand ». Mathieu se rend compte rapidement que l'écriture n'est pas la bonne. Nous continuons ainsi l'association « première syllabe » et syllabe de la deuxième colonne jusqu'à ce que le mot semble correct.

Nous corrigeons au fur et à mesure leurs réponses et finissons ensemble l'exercice. Mathieu n'a aucun problème à recopier les mots.

Pour Mathieu j'ai poursuivi la remédiation avec un autre support : le pavillon des apprentissages. Il s'agit pour lui de faire des « grains », des exercices sur le son « p ».

Les résultats sont bons.

## 2ème séance

Français

- Objectif de la séquence : Rapprocher des graphèmes et des phonèmes
- Durée : 2 heures
- Outils : « les mots, les syllabes » (*Ludic – Orthographe d'usage – Segpa niveau 1 – 2007*)
- Fiche 2 : Les mots, les syllabes

Je propose de faire deux groupes dans la classe de 8. Sébastien et Mathieu travaillent ensemble sur de la remédiation et le reste du groupe sur le compte-rendu d'une visite.

Je travaille avec Sébastien et Mathieu sur une fiche d'exercices : « Les mots, les syllabes ».

### Activité 1

**Lecture de la consigne** par Mathieu « Écris dans le bon ordre les mots de chaque case ».

Je demande ce que représente « ma », « ra », etc.... Mathieu me dit que ce sont des syllabes.

Lecture tout d'abord de ces syllabes par chacun. Difficulté pour Mathieu pour lire « gne ». Je lui donne la réponse.

Je les laisse faire cet exercice. Je leur demande la stratégie employée. Mathieu lit les syllabes dans sa tête et trouve rapidement le bon ordre des syllabes pour reconstituer le mot.

Quant à Sébastien, il lit la 1<sup>ère</sup> syllabe et essaie de l'associer à la 2<sup>ème</sup>, puis à la 3<sup>ème</sup> syllabe jusqu'à ce qu'il trouve la réponse.

Dans cet exercice deux erreurs ont été faites :

- pour le mot « lapin », Mathieu a mis les syllabes dans le bon ordre mais les a séparées comme si c'était deux mots.
- Une fois l'exercice réalisé je leur demande d'épeler les mots trouvés. Mathieu lit « s » pour un « c » et « m » pour « n ».

### Activité 2

« Certains mots sont collés. Sépare-les par un trait ».

Je les laisse faire tout seul en ayant pris soin de m'assurer auparavant de la bonne compréhension de la consigne.

Pour Mathieu : deux erreurs :

Je / vai / s / à / l'école

Une / mentheà / l'eau

### Activité 3

**« Coupe les mots qui suivent en syllabe »**

Problème de compréhension de la consigne. Je donne des exemples en prenant leur prénom, nom et ceux de leur camarade.

Difficulté pour Mathieu pour effectuer cet exercice surtout pour les lettres « muettes ». Exemple de découpage de Mathieu :

Parle / r

Classeu / r

Peti / t

Compag / non

Nous corrigeons cette activité en lisant à voix haute les mots. Autocorrection de Mathieu.

### Activité 4

**« Écris les syllabes à leur place : rie – ment – sol – phant – pier – gne – te – lier »**

Aucun problème pour Mathieu pour effectuer cet exercice.

### Activité 5

**Lecture de la consigne.**

Difficulté à comprendre la consigne. Je leur donne des exemples. La difficulté était de comprendre qu'il fallait trouver seulement une syllabe pour chaque colonne.

Résolution de la 1<sup>ère</sup> colonne OK, ainsi que la 2<sup>ème</sup>. La fatigue se faisant ressentir, nous faisons la 3<sup>ème</sup> colonne ensemble ainsi que la 4<sup>ème</sup>. Le fait que les mots « calamar, martinet, marmelade » ne leur soient pas familiers a rendu difficile l'exercice pour cette 4<sup>ème</sup> colonne.

---

**Activité sur « les voyelles et les consonnes » Fiche exercice 4 (Ludic – Orthographe d'usage – Segpa niveau 1 – 2007)**

Mathieu m'a fait part auparavant qu'il avait travaillé l'alphabet, les consonnes et les voyelles avec son tuteur en entreprise.

Nous faisons donc ces activités. Mathieu était content et se sentait en confiance.

Pas de problème pour l'activité 1 où il fallait entourer les voyelles de l'alphabet.

**Activité 2**

**« Entoure les voyelles et souligne les consonnes »**

Tout est bon sauf les lettres avec accent. Mathieu n'a pas identifié que « â » ou « è » étaient des voyelles.

**Activité 3**

**« Complète le tableau avec la lettre qui vient avant et celle qui suit. »**

J'explique la consigne et leur donne des exemples. Mathieu fait une erreur avec la lettre donnée « c ». Il propose « a » pour la lettre qui vient avant. Pourtant, je demande à Mathieu de me réciter l'alphabet, ce qu'il fait sans problème.

Il s'auto-corrige. Le reste de l'exercice est correct.

**Activité 4**

**« Quelques voyelles ont été oubliées. Ajoutez-les. »**

Un mot n'a pas été complété par Mathieu : « l.s ét..les » (*les étoiles*)

**Activité 5**

**« Quelques consonnes ont été oubliées. Ajoute-les. »**

Ce dernier exercice a été difficile pour Mathieu. 5 mots sur 8 n'ont pas été trouvés. Nous avons fait la correction ensemble en lisant à voix haute les syllabes écrites.

La fatigue se faisant ressentir, nous avons fait une pause.

**3ème séance**

Évaluation des séances précédentes.

Outil : exercices sur l'ordre alphabétique des mots et sur les syllabes.

J'ai laissé Mathieu faire les exercices tout seul. La difficulté principale qu'il a rencontrée, dans les activités sur l'ordre alphabétique, est la compréhension des consignes de l'exercice 3 « *une lettre ne fais pas partie du groupe, tu la barres* », de l'exercice 4 « *entre deux lettres tu écris avant ou après* », et de l'exercice 7 « *ces mots sont rangés dans l'ordre alphabétique : Citroën – Honda – Peugeot – Talbot. Entre quels mots peux-tu placer Renault et Ford ?* ». Les

exercices ont été réalisés correctement. Bien que l'alphabet ait été écrit sur la feuille d'exercices, Mathieu n'y a pas prêté attention.

---

Une première question se pose :

- Est-ce que la ressource choisie est bien adaptée à l'objectif fixé de la séquence ?

Sur les erreurs faites lors des activités proposées, deux questions se posent ensuite :

- Quel type d'analyse impliquent les erreurs faites par Mathieu ? Ces erreurs sont-elles des erreurs d'inattention ou des erreurs récurrentes ?
- Quel type de réponse faut-il apporter à ces erreurs ?

### Préconisations pédagogiques

- Possibilité de faire d'autres exercices sur la **reconnaissance des graphèmes et des phonèmes** pour faire suite à l'activité 1 où « port » et « porte » ont été confondus

Il est possible de travailler en collaboration plus étroite avec la MGI qui intervient sur de la remédiation pour leur faire part de mes interrogations et voir ensemble les réponses à apporter.

- Proposer d'autres **stratégies** pour répondre à un problème donné, plus rapide avec moins de risque d'erreurs.

De même, lors d'un exercice de remédiation « **Observer une page d'annuaire puis répondre aux questions** » avec la Mission Générale d'Insertion, voici ce que la formatrice a écrit :

*« Je le laisse faire et l'observe dans un premier temps pour voir quelle technique il utilise dans cette recherche. Mathieu ne semble pas rechercher la place de chacune des lettres dans l'alphabet pour trouver un nom ou un numéro de téléphone. Il s'évertue à lire tous les noms les uns après les autres. Je l'arrête pour lui proposer de chercher dans sa tête à quelle place se situe chacune des lettres.*

*Petit retour rapide sur l'ordre alphabétique, Mathieu ne le connaît pas parfaitement, il place le R et le I après le E.*

*Puis retour sur les questions de l'exercice en s'aidant de l'alphabet que nous avons écrit ensemble. Pas de difficultés pour faire la suite du coup et la technique est bien appropriée par Mathieu qui ne s'en souvenait plus. »*

Certains exercices s'avèrent difficiles pour Mathieu comme lors de la Séance 1, l'activité 3 sur les syllabes, ou encore l'exercice où il faut compléter avec les consonnes manquantes.

- Proposer d'autres exercices sur le style de l'activité 3 mais avec des niveaux de difficulté différents et peut-être du vocabulaire professionnel connu.
- Travailler sur le sens du mot dans un premier temps et sur l'orthographe dans un deuxième temps.
- Leur donner un exemple de stratégie à développer pour chaque exercice.
- Revoir régulièrement les syllabes, de façon informelle à l'oral, ainsi que les consonnes et les voyelles.
- Travailler sur la lecture des syllabes et le découpage des mots.

### Préconisations d'évolution du dispositif

Travailler en collaboration étroite avec la MGI, avec des échanges de pratiques. Relayer les difficultés auxquelles je suis confrontée en remédiation avec la personne en charge de la remédiation lors des journées de soutien.

Pour mettre en œuvre un parcours individualisé et pouvoir répondre aux besoins des jeunes quand ils seront en deuxième année, l'utilisation du CdR doit être optimale. Pour ce faire, l'amplitude horaire doit être pensée. Pour le moment, le CdR n'est ouvert que selon les besoins de certains jeunes positionnés. L'animation du CdR se fait en fonction des disponibilités des formateurs présents et qui sont investis dans le projet.

Se pose aussi la question du suivi de ce processus de remédiation, cette monographie ayant été rédigée lors d'un remplacement ponctuel d'un collègue.

## En guise de conclusion

Traiter des difficultés d'apprentissage de certains apprentis au regard des savoirs de base, c'est engager un processus de changement au sein des centres de formation d'apprentis. La mobilisation des directions, des responsables pédagogiques pour définir des priorités et une ligne de conduite, celle des animateurs de centre de ressources et bien évidemment des formateurs pour accompagner les jeunes sont indispensables pour proposer un cadre, une démarche et des outils.

Les travaux conduits en région Pays de la Loire montrent qu'il est possible de faire reculer les difficultés. Ils offrent aux acteurs des repères et des outils :

- un référentiel des savoirs de base qui propose aux CFA un langage et des références partagées en ce qui concerne le niveau des apprentis, les capacités à développer et les objectifs pédagogiques à atteindre,
- un outil de positionnement construit sur la base de ce référentiel, validé et corrigé par l'expérimentation et permettant de réaliser un diagnostic individuel précis facilitant un traitement personnalisé des difficultés rencontrées par les apprentis,
- une grille de lecture des ressources pédagogiques disponibles en regard d'objectifs d'apprentissage élaborés à partir du positionnement,
- des formalisations de pratiques qui constituent « un capital commun » puisé au cœur des expériences singulières.

Ils mettent en évidence également la nécessité de compléter les ressources pédagogiques disponibles et de toujours « remettre sur l'ouvrage » les pratiques pédagogiques.

A l'issue du travail mené par ce groupe et le groupe précédent, une phase de pré généralisation va être conduite en 2009/2010. 24 CFA sont concernés.

L'objectif de cette nouvelle phase est de confirmer la pertinence de la démarche et d'outiller les formateurs en rassemblant ou en mutualisant les ressources pédagogiques (outils de formation) ainsi qu'en renforçant l'articulation entre les résultats des positionnements et ces même ressources.