

Dossier cycle 3

I. Gérer l'hétérogénéité :

Pour permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes mais regroupés dans une même division, d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs, l'IGEN (inspection générale de l'éducation nationale) a mis en place la pédagogie différenciée. Cette démarche cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage.

La différenciation pédagogique veut répondre au conflit entre la diversité des publics présents dans les classes hétérogènes et l'unité des programmes et des méthodes.

La mise en place des cycles va dans le sens de l'adaptation de l'enseignement à des élèves placés au centre du système éducatif. A ce propos, la loi d'orientation de 2005 réaffirme la nécessité de s'adapter aux élèves en insistant sur les aspects d'aides et de remédiation (avec les PPRE).

L'important dans une pédagogie différenciée est de mettre en place des dispositifs multiples, de ne pas tout baser sur l'intervention de l'enseignant. Le travail par plan de semaine, l'attribution de tâches autocorrectives et le recours à des logiciels interactifs sont des ressources précieuses.

1. Les 6 fondements de la différenciation pédagogique :

- 1) « faire le deuil » d'une classe homogène où tous les élèves font la même chose sous la direction d'un maître qui dispense un enseignement unique.
- 2) Tenir compte des différences des élèves (différence de réussite, de niveaux, de comportements, de rythmes d'acquisition, de cultures, de styles cognitifs (apprentissage auditif/visuel))
- 3) Adapter des stratégies en fonction des différentes possibilités des élèves en leur permettant d'enrichir leur façon de construire leurs apprentissages à l'aide de situations variées.
- 4) Utiliser à bon escient les divers types d'évaluations (diagnostique, sommative et formative).
- 5) Donner le sens d'apprendre aux élèves en favorisant leur prise d'autonomie.
- 6) Faire le pari de l'éducabilité cognitive : chercher avec les élèves en permanence un chemin possible pour apprendre même si jusque là toutes les méthodes semblent avoir échoué.

2. Différents dispositifs de différenciation :

Δ la différenciation successive : elle offre des méthodes, des supports, des outils suffisamment riches et diversifiés pour que chaque élève trouve ce qui lui convient le mieux pour développer son apprentissage.

Δ la différenciation simultanée : elle voit des élèves impliqués dans des tâches différentes sur une même période de classe en fonction de leurs besoins ou de leurs possibilités.

Δ la différenciation par les procédures : le maître doit valoriser le fait que dans certaines activités « chacun réponde avec sa propre solution, ses propres procédures » sans juger de la bonne ou mauvaise façon de faire. Plutôt que correction, il y a mise en commun, débats sur les procédures, chacun progressant dans le groupe.

Δ la différenciation par les variables de situation : les élèves effectuent les mêmes tâches cognitives mais avec des variables adaptées à leurs capacités du moment.

3. Au niveau de l'école :

Le projet d'école est un outil de différenciation. Il définit des stratégies pour que l'ensemble des élèves acquièrent les compétences en fin de cycle.

Les conseils de cycle sont les centres d'organisation d'une différenciation en aval et en amont.

Le socle commun de connaissances et de compétences ouvre de nouvelles perspectives à la différenciation pédagogique : le développement de l'autonomie et de l'esprit d'initiative doit rendre

progressivement l'élève capable de connaître les propres processus d'apprentissage, ses points faibles et ses points forts, de s'auto-évaluer « d'apprendre à apprendre ».

II. Le travail en groupe :

Il s'inscrit dans les principes constructivistes et cognitivistes de l'apprentissage, lesquels impliquent une démarche de construction des savoirs à partir de ceux déjà intégrés jusqu'à l'acquisition de ceux visés.

Le travail de groupe est propre à favoriser le conflit socio-cognitif à partir de la confrontation de points de vue, provoquant le déséquilibre duquel naît une structuration nouvelle de savoirs et des représentations. Il doit favoriser chez chaque élève la prise de conscience de processus d'appropriation des apprentissages, cristallisant ainsi, les ingrédients de la métacognition : « faire en se regardant faire ».

Par le travail coopératif et l'interaction sociale qu'il sous-tend, il est un levier pour le développement de compétences qui placent l'individu au sein d'un collectif.

1. Les avantages du travail en groupe :

Pour l'élève	Pour la relation enseignant-élève	Pour les enseignants
<ul style="list-style-type: none"> - partager divers points de vue et considérer une situation sous différents angles - confronter et échanger des idées - poser des questions et exercer une pensée critique - prendre plaisir à partager des idées, des responsabilités, à être complices pour co-produire - apporter sa contribution à la résolution de problèmes - découvrir l'intérêt de la discussion - prendre conscience de la nécessaire structuration d'un travail - s'impliquer dans l'organisation, dans la prise de décision - développer des habiletés sociales de participation, d'écoute, de respect - développer l'estime de soi, se valoriser, s'évaluer positivement, se réaliser, prendre confiance en soi - prendre conscience de ses limites - développer un sentiment d'appartenance, d'identité - développer des attitudes positives envers l'école, les disciplines, le travail, les enseignants, les camarades - développer des habiletés d'expression, de logique, de clarté, s'exprimer plus facilement en dépit de sa timidité - formuler et exposer des suggestions et apprendre à adapter son langage à son auditoire 	<p>Lors des travaux de groupes, l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - est perçu comme personne ressource, personne aidant à structurer, à orienter, valider les recherches - est plus à l'écoute, plus accessible, distancié de sa discipline, concerné par les autres angles de travail - a d'avantage de temps pour fournir de l'aide et être à l'écoute de problèmes particuliers. 	<p>Le travail de groupe donne l'occasion d'accroître leur efficacité pédagogique. En effet, les élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - formulent d'avantages d'idées - s'expriment oralement - apprennent les uns des autres et s'enseignent les uns aux autres - prennent conscience de la valeur de leur propre pensée et de leur propre expérience - Le travail de groupe est l'occasion de mettre en avant des valeurs de coopération, de solidarité, de respect mutuel qui contrecarrent un univers social trop souvent parasité par l'individualisme, l'indifférence et la violence.

2. Les différentes étapes concernant les apprentissages au sein du travail de groupe :

- **L'étape « engagement – détermination » :**

- ➔ les élèves s'approprient les informations relatives au problème à résoudre, au travail à effectuer.
- ➔ ils s'engagent dans les réflexions, les pistes de recherche qui vont constituer progressivement une base commune fédératrice des membres du groupe qui est partagée.

- **L'étape « exploration- tâtonnements » :**

- ➔ les élèves procèdent à une exploration des données figurant dans leurs pistes de recherche. C'est une phase d'hypothèses, de tâtonnements, de recherche pas à pas.

- **L'étape « traitement – transformation » :**

- ➔ les élèves font converger le fruit de leur réflexion vers la résolution du problème, la réalisation. C'est une phase de modelage, d'adaptation.

- **L'étape « présentation- appropriation » :**

- ➔ les élèves présentent leurs découvertes à un auditoire intéressé parce que concerné et critique, parce que averti
- ➔ cette présentation les aide à comprendre, à réajuster, à avancer
- ➔ les commentaires de leurs camarades sont autant d'éléments d'évaluation aidant à réguler le travail entrepris, favorisant les réorientations.

- **L'étape « prise de recul – intégration » :**

- ➔ les élèves prennent du recul par rapport au travail réalisé, aux processus, aux étapes franchies, aux procédures utilisées ...

3. Quelques signes de reconnaissance d'un groupe efficace :

Dans un groupe efficace, l'ambiance est détendue et agréable, les membres participent activement et sont intéressés ; les échanges sont nombreux, pertinents, constructifs. Les élèves ont intégré les tâches à effectuer et s'en tiennent au sujet. Les membres du groupe s'écoutent les uns les autres, chaque idée fait l'objet de l'attention de chacun.

Le groupe affronte les divergences d'opinions et essaie de les résoudre ; les décisions prises font l'objet du consensus le plus large. Les membres n'hésitent pas à formuler des critiques, à dire ce qu'ils pensent et les propositions de chacun, face au sujet de la discussion sont explicités.

Quand une action s'impose, elle génère l'adhésion, la coopération, la solidarité. La position de leader ne fait pas l'objet d'un monopole, chacun y accède à son heure.

Le groupe procède à tout instant à l'évaluation de son efficacité, au repérage de ce qui entrave sa progression.

Le groupe est autonome.

4. Quelques signes de reconnaissance d'un groupe inefficace :

Le climat reflète l'indifférence, la passivité, l'ennui. Quelques élèves seulement s'expriment, les digressions sont nombreuses. Les bavardages de quelques uns polluent la progression des autres et on appréhende difficilement la tâche du groupe. Les membres du groupe ne s'écoutent pas vraiment ; de nombreuses idées ne sont pas entendues et manquent d'être exploitées.

Les divergences d'opinion font l'objet de conflits sans concession et des élèves éprouvent le sentiment d'incompréhension, d'indifférence, voire de rejet. Les membres du groupe n'expriment pas leurs idées, mais critiquent celles des autres et ne se rangent pas aux décisions prises.

Quelques élèves accaparent la parole, la discussion s'enlise, l'argumentation est superficielle, peu soutenue ; les élèves éprouvent le sentiment de perdre leur temps et ont peu d'intérêt mutuel pour coopérer, peu de solidarité pour s'entraider. Les places de leader sont « réservées », les autres élèves sont assujettis. Le groupe ne discute pas de ses méthodes, de ses problèmes, ne prend pas de recul, ne procède à aucune évaluation.

Le groupe n'est pas autonome.

5. Quelques problèmes posés par les travaux de groupes :

Comment s'assurer que tous les élèves travaillent ?	Quand s'interposer ? Quand interrompre un travail de groupe ?	Que faire des élèves perturbateurs ?	Que faire des élèves faibles ?	Que faire des élèves « leaders » ?
<p>Si une confiance s'impose à priori, celle-ci n'exclut pas la vigilance et le contrôle. Il y a lieu :</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'observer les postures. - d'écouter. - de porter une attention au travail de chacun. - d'exiger des productions individuelles au sein de chaque groupe. - de responsabiliser chacun des membres. 	<p>L'interposition de l'enseignement est légitime, l'interruption des travaux relève de son pilotage, il a lieu néanmoins de considérer que :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'instruction est source de déstabilisation, dans ce cas l'enseignant doit favoriser la continuité. - l'arrêt d'un groupe perturbe les autres groupes. 	<p>Il n'y a pas de solution toute faite en raison des causes complexes. Toutefois, il y a lieu de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - tenter de repérer les causes (difficultés, tâches trop ardues, sentiment de ne pouvoir y arriver, découragement...) - d'envisager d'isoler l'élève dans des activités individuelles en le ramenant rapidement à des travaux coopératifs. - s'appuyer sur la dynamique positive des autres élèves. - responsabiliser les perturbateurs et s'associer un moment à leurs travaux. 	<ul style="list-style-type: none"> - promouvoir le tutorat, la coopération, l'écoute, le soutien. - favoriser la prise de parole, l'expression des idées y compris les plus simples. - se faire « l'avocat du diable » pour les amener à se reconnaître dans les idées et trouver leur place dans les discussions. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leur donner un rôle d'animation - les inciter à la modération

III. L'aide individualisée (A.I.) :

1. Qu'est-ce-que l'A.I. ?

Au départ l'AI est fondée sur les savoirs disciplinaires à maîtriser (« une meilleure appropriation des contenus disciplinaires, des savoirs fondamentaux »). Puis un autre paramètre fait jour, notamment redonner confiance aux élèves, leur offrir la possibilité de s'interroger sur leurs difficultés, acquérir peu à peu une autonomie et de nouvelles compétences pour rentrer dans la logique du travail qui leur est demandée. L'AI est un temps de dialogue et de réflexion permettant à l'élève de passer d'un besoin souvent confus pour lui à une demande exprimée plus précisément. Elle ne concerne en général qu'un petit nombre d'élèves (ayant des difficultés), est réservée à des activités en rapport direct avec le projet et est limitée dans le temps.

2. L'organisation de l'aide individualisée :

Le conseil des maîtres propose à l'inspecteur de l'éducation nationale l'ensemble du dispositif d'aide individualisée au sein de l'école, comprenant le repérage des difficultés des élèves, l'organisation

hebdomadaire des aides individualisées et les modalités d'évaluation de l'effet de ces aides en termes de progrès des élèves. L'inspecteur de l'éducation nationale arrête ce dispositif pour l'année scolaire. Il est ensuite inscrit dans le projet d'école selon les procédures en vigueur. Pour ce travail, les enseignants s'appuient sur les programmes de l'école primaire, références en matière de connaissances et de compétences à acquérir à chaque niveau, sur les évaluations nationales, références précises à des moments de la scolarité, ainsi que sur les outils d'évaluation et de contrôle des résultats mis en œuvre dans chaque classe.

Le maître de la classe effectue le repérage des élèves susceptibles de bénéficier de cette aide individualisée dans le cadre de l'évaluation du travail scolaire des élèves, avec l'aide d'autres enseignants si besoin est. Cette liste, présentée au conseil des maîtres ou conseil de cycle, peut évoluer au cours de l'année en fonction d'évolutions constatées ou de besoins nouveaux. Le maître de la classe met en œuvre l'aide individualisée et en assure la coordination lorsqu'il ne la conduit pas entièrement lui-même. Il s'appuie pour cela sur l'ensemble des moyens disponibles.

3. La mise en place de l'aide individualisée :

Le premier de ces moyens est la différenciation pédagogique dans la classe, dont bénéficient tous les élèves. En fonction des difficultés rencontrées par les élèves, l'aide individualisée peut s'intégrer à un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) ou prendre la forme d'un autre type d'intervention, en petit groupe par exemple.

Ces actions peuvent se développer en lien avec le dispositif global d'aide aux élèves. Pour la renforcer, notamment dans l'éducation prioritaire, le maître peut être aidé par des enseignants spécialisés, d'autres enseignants de l'école ou d'une autre école dans le cadre d'échanges de service. Aux mêmes fins de différenciation pédagogique, la mise en œuvre de l'aide individualisée peut aussi se traduire par l'utilisation d'horaires décalés qui permettent la prise en charge de la difficulté scolaire par une organisation décalée des heures d'entrée et de sortie des classes d'une même école ou de deux écoles proches. Ce décalage autorise l'intervention simultanée de deux enseignants dans la même classe pendant une durée du temps scolaire clairement identifiée par le projet d'école. Ce dispositif est ciblé sur des aides personnalisées en français et en mathématiques et fait l'objet, comme les autres dispositifs, d'une évaluation. (en français, la finalité de l'aide individualisée est de faire acquérir aux élèves une meilleure maîtrise de la langue, nécessaire à la compréhension des différents contenus disciplinaires ; en mathématiques, l'aide est d'abord consacrée à faire prendre conscience aux élèves de la nature de leurs difficultés et à leur donner les moyens de remédier à certaines lacunes).

L'adhésion des parents et de l'enfant est indispensable afin que l'aide individualisée trouve sa pleine efficacité. Un emploi du temps hebdomadaire est présenté aux parents qui donnent leur accord.

IV. L'évaluation

1. Caractéristiques principales :

L'évaluation est un ensemble instruit, informé et explicable de procédures de recueil, de traitement et de communication d'informations qui permettent d'élaborer une appréciation, « l'attribution d'une valeur ».

Elle s'inscrit dans un processus en cours (évaluation d'un apprentissage/des travaux, aux cours des apprentissages) dont tout jugement se réfère à des valeurs, des connaissances, des exigences explicites auxquelles l'évaluateur lui-même se soumet. Elle peut renvoyer à l'évalué des images de lui-même qu'il ne souhaite pas connaître ou reconnaître, et par conséquent être ressentie comme douloureuse, voire injuste.

Pour autant, évaluer n'est pas nuire, dans la mesure où ce geste, loin de stigmatiser la qualité de la personne, est considérée dans les textes officiels comme nécessaire à la conduite et à la régulation des apprentissages et signifie à l'élève le travail et l'effort qu'il lui faut accomplir en lui offrant les aides et les régulations qui lui sont nécessaires.

2. Le modèle Behavioriste de l'évaluation :

Evaluation initiale	Apprentissage en groupe homogène Evaluation formative	Evaluation sommative
<p>Concept : pré-requis Les connaissances que l'on juge requises, nécessaires avant de (pré) rentrer et pour pouvoir rentrer dans un apprentissage sont-elles présentes ?</p> <p>Fonctions</p> <ul style="list-style-type: none">• Contrôler• Différencier• Homogénéiser le groupe D'apprentissage <p>Décisions</p> <ul style="list-style-type: none">• Groupes de niveaux• Classes de niveaux	<p>S1 E1 S2 E2 S3 E3 etc. *</p> <p>Micro-évaluations</p> <p>Fonctions « Chaque pas, dans cette lente progression, doit être sanctionné. »</p> <p>Décisions Micro-homogénéisations</p> <p>* S1= situation ; E1= évaluation 1</p>	<p>Objet Maîtrise de l'objet visé</p> <p>Fonctions</p> <ul style="list-style-type: none">• Certifier• Différencier• Re-homogénéiser• Informer l'institution• Comparer et Sélectionner des populations <p>Décisions</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Poursuite du cursus▪ Remédiation : pour telle erreur, tel remède en groupes de niveaux.

3. Le modèle constructiviste de l'évaluation :

Evaluation initiale	Apprentissage en groupe hétérogène Evaluation formative et évaluation formatrice		Evaluation terminale
<p>Le concept : pré-acquis :</p> <p>Représentations et connaissances mobilisées à propos d’une question n’ayant pas encore fait l’objet d’enseignement. Ce sont les cadres assimilateurs du futur apprentissage. Ils sont constitués de :</p> <ul style="list-style-type: none">- schèmes, procédures, systèmes de traitement.- connaissances : savoirs explicites et organisés- informations : présents mais pas constitués en objets mentaux	<p>Situation d’apprentissage Situation-problème</p> <p>Jamais d’erreurs au sens strict, mais des stratégies de recherche de solutions à identifier comme des formes de raisonnement et de fonctionnement cognitif.</p> <p>Les questions à se poser :</p> <ul style="list-style-type: none">• Analyse de la situation : les élèves font-ils des liens, des analogies ?• capacités de transfert, c.à.d. d’utilisation de connaissances acquises pour construire des connaissances nouvelles.	<p>F O R M U L A T I O N</p> <p>Exercice Faire seul de mieux en mieux, et dans des situations de plus en plus éloignées du contexte d’apprentissage.</p> <p>Temps normal des erreurs, donc de l’analyse d’erreurs.</p> <p>Les questions à se poser :</p> <ul style="list-style-type: none">• Place des situations de reconnaissance et de rappel ; régulations métacognitives, interactives et rétrospectives.• Mise à la disposition des élèves des critères d’évaluation de la démarche de travail et de la tâche achevée.• Usage explicite des règles et connaissances utilisées.• Mobilisation de l’attention de l’élève sur la recherche des éléments structuraux communs aux différentes situations.	<p>Objet</p> <p>Elle porte sur tout (et seulement) ce qui a été appris, décontextualisation comprise. Une nouvelle décontextualisation « pour voir s’ils savent faire plus que ce qu’ils ont appris » n’est pas une évaluation fiable.</p>
<p>Fonctions</p> <ul style="list-style-type: none">• Pour l’enseignant : estimer l’hétérogénéité pour concevoir la situation d’apprentissage.• Pour l’élève :<ul style="list-style-type: none">- orienter l’attention par l’ouverture d’un champ de questionnement ouvert notamment par la prise de conscience de la variété des représentations- réaliser une forme d’ébauche anticipante de la performance finale- lui faire savoir qu’il sait ou pense quelque chose là-même où il croit ou pense ne rien savoir.	<p>Fonctions</p> <ul style="list-style-type: none">• Attirer l’attention sur les démarches mentales et sur les activités d’analyse et de formulation• Estimer l’ancrage et la prégnance des connaissances et des représentations.	<p>Fonctions</p> <ul style="list-style-type: none">• Analyser les erreurs, rechercher les procédures ou représentations qui les engendrent• Renseigner explicitement l’élève sur ses démarches, et l’avancement de sa maîtrise des connaissances visées• Définir avec lui un plan de travail (aide individualisée)• Développer et instruire des attitudes d’auto-évaluation• Réguler l’aide et le soutien par divers modalités de groupement	<p>Fonctions</p> <ul style="list-style-type: none">• Certifier• Affermir le sentiment de compétences• Informer l’institution• Comparer avec des épreuves standard.
<p>Décisions</p> <p>Définitions des objectifs et des types d’obstacles de la situation d’apprentissage.</p>	<p>Décisions</p> <p>Choix des variables didactiques et des formes de relance de la situation.</p>	<p>Décisions</p> <p>Choix des modalités d’aide, de soutien et de progression</p> <p>Remarques</p> <p>Dans ce temps d’apprentissage, les annotations et les explications sont plus efficaces que les notes, qui ne renseignent l’élève que sur son rang dans la population et non sur ce qu’il sait.</p>	<p>Décisions</p> <ul style="list-style-type: none">• Différenciation pouvant aller jusqu’à la reprise de l’apprentissage.• Préparer des évaluations différées.

Pour approfondir :

« L'évaluation des élèves », *Revue internationale d'éducation*, CIEP n°11, 1996

P. Bressoux, « les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue Française de Pédagogie*, n°108, 1994, pp. 91-138

Autres questions sur le même thème :

- En évaluant l'élève, l'école peut-elle éviter de juger ?
- Dans quelle mesure l'évaluation permet-elle à l'élève de se reconnaître ?
- Pourquoi évaluer ? Peut-on concevoir que l'évaluation contribue à la réussite de l'élève ?
- Peut-on tout évaluer ?
- A quelles conditions au sein du système éducatif la fonction socio-économique de l'évaluation est-elle compatible avec sa fonction d'aide à l'apprentissage ?