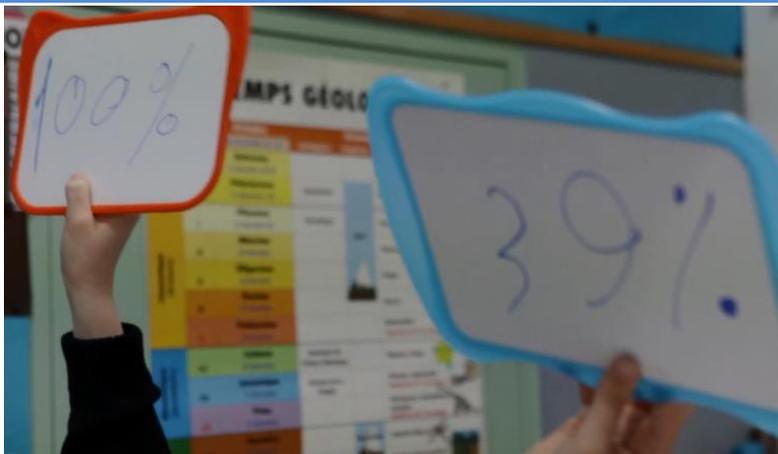


Penser l'hétérogénéité...



... Et en tirer profit...



Dossier issu d'un groupe de travail, piloté par le bureau de l'éducation prioritaire de la DGESCO, pour accompagner les recommandations du référentiel de l'éducation prioritaire

Penser l'hétérogénéité et en tirer profit... De la contrainte... à la ressource*

La diversité des élèves aux aptitudes sociales et scolaires nécessairement différentes constitue la norme au sein d'une classe. Elle est toutefois fréquemment perçue comme un frein à l'efficacité pédagogique. Les classes de niveau fondées sur l'hypothèse d'une meilleure prise en compte des besoins des élèves et d'un enseignement plus facile et efficace des professeurs existent encore souvent. Or, depuis longtemps, les résultats de la recherche fournissent des conclusions favorables à l'hétérogénéité des classes. Le [référentiel de l'éducation prioritaire](#) recommande la constitution de classes hétérogènes et l'organisation de travaux de groupes mêlant des élèves de niveaux différents pour favoriser la confrontation des démarches intellectuelles et la coopération entre élèves. Il privilégie la prise en charge des élèves les plus fragiles au cœur de la classe, dans le quotidien des enseignements car, tout comme les classes « de niveau », les dispositifs d'aide externalisés ont montré leurs limites.

Au travers de ces recommandations et au cœur de la refondation de l'éducation prioritaire, il y a l'ambition de concevoir une école inclusive, c'est à dire pensée, organisée pour s'adapter aux besoins de tous les élèves. Il s'agit de considérer l'hétérogénéité comme un levier : aucun élève n'apprend seul, il apprend de ses pairs, avec eux.

Ces dynamiques collectives d'apprentissage fondées sur la confrontation, la controverse, la coopération, l'entraide, sont insuffisamment explorées, exploitées. Elles permettent pourtant de travailler, au cœur même de l'acte d'enseignement et de l'activité d'apprentissage, le domaine trois du Socle commun, pour la formation de la personne et du citoyen ceci dans le contexte d'une école, et plus largement d'une société, où la mixité sociale, et au-delà le rapport à « l'autre », est un sujet majeur et sensible.

Enfin, développer ces dynamiques collectives à visée inclusive pour les élèves se révèle indissociablement lié à l'évolution professionnelle des personnels vers des pratiques de collaboration et de travail collectif pour eux-mêmes.

Ce dossier s'est donné pour objectifs, à l'instar du précédent, intitulé « Enseigner plus explicitement », d'explorer la thématique de l'hétérogénéité appréhendée comme source potentielle d'évolutions positives des pratiques individuelles et collectives. Il s'agit de montrer comment l'hétérogénéité peut devenir un levier de réussite pour les élèves, de proposer une sélection de ressources qui privilégient conjointement les illustrations concrètes et l'éclairage de la recherche, organisées dans un cadre qui leur donne sens et cohérence.

*Expression empruntée à Philippe Meirieu.

Sommaire

Sommaire	2
I. Introduction	3
L'hétérogénéité, ou les hétérogénéités, des groupes d'élèves : de quoi parle-t-on ?.....	3
Que penser de l'hétérogénéité des profils cognitifs et qu'en faire ?	4
Les enseignants face à l'hétérogénéité: tensions, paradoxes et... culpabilité	5
Risques et illusions de l'homogénéité.....	6
Une posture professionnelle ouverte à la diversité des élèves... ..	8
II. Comprendre les difficultés et les besoins des élèves	9
Les difficultés et besoins des élèves au cœur de la question	9
Observer les élèves au travail, analyser les productions	9
Les obstacles fréquemment rencontrés par les élèves en éducation prioritaire	11
III. Dans la classe : enseigner pour être accessible à tous	13
Un enseignement qui anticipe les obstacles prévisibles des élèves.....	14
Expliciter buts et attendus des tâches scolaires	17
Soutenir l'engagement dans la tâche et l'entrée dans les démarches de résolutions.....	18
Réguler la démarche d'apprentissage, varier les modalités de travail et adapter l'étayage....	20
Veiller à une institutionnalisation rigoureuse des savoirs	22
Pratiquer l'évaluation formative	23
Le travail personnel de l'élève : accompagner l'hétérogénéité dans et hors la classe.....	25
IV. Dans la classe, l'hétérogénéité des élèves : une force pour les apprentissages	27
La confrontation des points de vue, des manières de faire.....	27
Le travail coopératif en groupe hétérogène	29
Des modalités de remédiation qui s'appuient sur l'hétérogénéité	30
L'accompagnement personnalisé : différencier, comment, jusqu'où ?	31
La classe inversée peut-elle contribuer à la gestion positive de l'hétérogénéité ?	32
V. Penser, valoriser l'hétérogénéité au sein de l'école, de l'établissement	34
La question des classes spécifiques (Segpa, UP2A, ULIS...)	34
Les dispositifs de soutien hors la classe (stage, groupe de remédiation..)	36
Les temps d'activités hors la classe.....	37
VI. Les élèves confrontés à l'hétérogénéité	39
L'hétérogénéité des élèves vécue par les élèves	39
Hétérogénéité des adultes encadrants	40
Hétérogénéité des attentes familiales vis-à-vis de l'école.....	41
VII. Conclusion	43
Documents annexés	44
1. Les hétérogénéités scolaires élèves/enseignants.....	44
2. Gestion de l'hétérogénéité des élèves de CP en lecture	45
3. L'escalier.....	47
4. La fiche erreur	50
5. Groupe de travail académique : différenciation pédagogique en cours d'allemand.....	51
6. Différenciation en mathématiques au collège Georges-Rouault (REP+) – Paris.....	55
7. Extrait d'un diaporama, support de formation (Corinne Petersen, formatrice Strasbourg)	60

I. Introduction

L'hétérogénéité, ou les hétérogénéités, des groupes d'élèves : de quoi parle-t-on ?

Les élèves sont divers à plus d'un titre. Nombre de réseaux d'éducation prioritaire, dans le constat des difficultés qu'ils identifient, témoignent de cette diversité souvent perçue comme de multiples obstacles à surmonter : dans une même classe, les élèves peuvent être d'âges différents (même si la classe n'est pas une classe à cours double en élémentaire). Ils peuvent être nés en France ou non, leur langue maternelle peut être le français, ou non. Ils vivent au sein de structures familiales diversifiées (monoparentales peut-être, familles nombreuses ou pas), aux logiques de socialisation sans doute différentes (qui peuvent se traduire par exemple par des perceptions et compréhensions diverses de l'école), porteuse d'une culture connivente avec la culture scolaire ou au contraire plus éloignée d'elle (que les parents/enfants soient étrangers ou d'origine étrangère, ou pas).

Il serait long, fastidieux et probablement vain de lister tout ce qui peut *faire différence*.

En revanche, il est nécessaire, pour la pratique (individuelle ou collective, pour penser les gestes professionnels ou les organisations pédagogiques), d'identifier la traduction de ces multiples diversités dans la compréhension et les démarches

d'apprentissage mises en place par les élèves.

De ce point de vue, trois dimensions liées entre elles peuvent être identifiées :

- ✓ l'hétérogénéité des acquis scolaires, du niveau de maîtrise des savoirs et des compétences, de la langue scolaire, et plus largement de la connaissance du monde ;
- ✓ l'hétérogénéité des modes d'implication dans les tâches scolaires : diversité de maîtrise des codes scolaires, du rapport au savoir, de la compréhension de l'école et de ses attentes ;
- ✓ l'hétérogénéité des degrés d'engagement dans les apprentissages scolaires, du désir d'apprendre à l'école : rejet, passivité, apathie, volonté, envie.

Ces différentes dimensions qui composent l'hétérogénéité des élèves rencontrent l'hétérogénéité des enseignants eux-mêmes ([voir le schéma en annexe](#)) et plus largement des adultes qui les encadrent et les accompagnent dans leurs apprentissages, sans oublier leurs parents.

[Retour sommaire](#)

Que penser de l'hétérogénéité des profils cognitifs et qu'en faire ?

La question des styles cognitifs a été très développée en France dans les années 1980 notamment avec les travaux d'Antoine de la Garanderie qui distinguaient les « visuels » et les « auditifs », reposant sur l'idée que tous les individus n'apprennent pas de la même manière, ce qui semble incontestable, puisque l'on apprend toujours à partir de ce que l'on connaît et pratique déjà.

Mais cette idée a donné lieu à des interprétations qui ont encouragé à repérer les uns et les autres et à tenter de donner à chacun selon ce qu'il était censé être. Ce n'est pas la pratique recommandée par La Garanderie lui-même qui préconisait plutôt de favoriser la variété des approches pédagogiques en classe pour que chacun trouve son compte.

D'autres auteurs ont développé, un peu plus tôt, à partir des travaux de Witkin, aux États-Unis, des théories pour l'apprentissage en fonction d'autres styles cognitifs supposés : les « dépendants du champ perceptif » et les « indépendants du champ perceptif ». Dans le même temps, en Union soviétique (Alexander Luria), on parle, à partir de travaux relatifs au traitement de l'information par le cerveau, de « processus séquencés ou simultanés ».

Toutes ces théories ont été discutées, et notamment par Willingham et Riener qui interrogent l'existence même de styles cognitifs ou styles d'apprentissage : [The Myth of learning styles](#).

Toutefois, plus récemment avec Howard Gardner, la question des intelligences multiples a été remise sur le devant de la scène, mais l'intéressé indique qu'il ne sait pas faire de lien entre les huit types d'intelligence qu'il postule et les pratiques enseignantes souhaitables.

Que ces styles d'apprentissage ou cognitifs existent ou non, il n'y a, à notre connaissance, aucune évidence scientifique qui suggérerait qu'il faille en tenir compte en développant une différenciation de l'enseignement en fonction de ces supposés styles ; ce qui poserait, en outre, un problème de faisabilité avec une classe de 25 élèves.

Ce que l'on peut retenir de ces débats, c'est que, si les individus n'apprennent pas tous de la même manière, il y a trois gestes professionnels qui permettent d'en tenir compte et d'en faire bénéficier tous les élèves :

- la variation des supports et approches des notions étudiées ;
- l'explicitation aux fins de confrontation des démarches d'apprentissage des élèves ;
- le travail des élèves en coopération qui permet de développer des conflits cognitifs dont il faut faire attention à ce qu'ils soient bien assumés et non menaçants, on se référera aux travaux de Buchs, Darnon et autres (cf. Céline Buchs, Céline Darnon, Alain Quiamzade, Gabriel Mugny et Fabrizio Butera, note de synthèse de la *Revue française de pédagogie*, avril-juin 2008 : « [Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage](#) »).

Les enseignants face à l'hétérogénéité : tensions, paradoxes... et culpabilité

La « constante macabre » est le miroir de l'hétérogénéité vécue par les professionnels dans les classes : à un exercice donné, il y a l'élève qui a vingt et celui qui a zéro. Dans l'esprit de beaucoup, la « bonne » évaluation va diviser la classe en trois tiers : les bons, les moyens, et les « faibles ». (Nombreux sont les enseignants qui se sont vus reprocher « des évaluations trop faciles » puisque « tous les élèves, ou presque, réussissent »). Ces pratiques sont issues d'une conception, profondément ancrée dans l'histoire de notre système éducatif et toujours présente, de l'école qui classe, trie et sélectionne en même temps qu'elle instruit. L'hétérogénéité des élèves, paradoxalement ressentie comme une difficulté pour enseigner, s'en trouve renforcée car, même face à une classe rassemblant d'excellents élèves, la « courbe de Gauss » ne tardera pas à structurer le groupe.

Ces conceptions et pratiques perdurent dans une école qui aujourd'hui, bien plus qu'hier, se donne pour objectif la réussite de tous les élèves*, dans une école publique qui, bien plus qu'hier, accueille un public diversifié au sein des mêmes structures (par le double effet de la massification et de l'unification des structures scolaires).

**« L'objectif de la refondation est de rebâtir une École à la fois juste pour tous et exigeante pour chacun. Cette refondation a pour objet de faire de l'École un lieu de réussite, d'autonomie et d'épanouissement pour tous ; un lieu d'éveil à l'envie et au plaisir d'apprendre, à la curiosité intellectuelle, à l'ouverture d'esprit » (rapport annexé à la loi de refondation de l'école de la République, 8 juillet 2013)*

Dans ce contexte, le risque de culpabilisation des professionnels est grand... Comment dépasser paradoxes et tensions, particulièrement en éducation prioritaire où se côtoient des élèves en réussite et une proportion importante d'élèves qui ont à relever de nombreux obstacles pour réussir ?

Pour de nombreux domaines abordés dans ce dossier, on pourra consulter, le livre de Jean-Michel Zakhartchouk, [Enseigner en classes hétérogènes](#), ESF éditeur, 2015.

Sommaire

- *L'hétérogénéité peut être une chance !*
- *Savoir où on va et où on veut faire aller !*
- *Face à la diversité, varier la pédagogie*
- *Tenir compte de besoins différents*
- *Choisir les bons tempos*
- *Organiser la classe autrement*
- *Evaluer les progrès de chacun*
- *La classe qui intègre et inclut tout le monde*
- *Être un passeur culturel*
- *Accompagner dans et hors de la classe*
- *Faire avec l'hétérogénéité, ça s'apprend*

Jean-Michel Zakhartchouk est enseignant de français dans des collèges de milieux populaires, formateur et rédacteur de la revue Les Cahiers pédagogiques.

[Retour sommaire](#)

Risques et illusions de l'homogénéité

Rassembler les élèves par (même) niveau scolaire pour faciliter l'enseignement et permettre d'être plus efficace est une idée largement répandue¹. Face à un groupe relativement homogène, ou partageant des difficultés proches, il *serait* plus aisé d'adopter des pratiques répondant aux besoins des élèves et donc d'améliorer leurs apprentissages.

De nombreuses études², tant au niveau international que dans des contextes nationaux, contredisent pourtant cette idée. Elles ont pu montrer que, sans ajustement du *curriculum* et à qualité d'enseignement égal, l'effet des classes de niveau était quasi inexistant. En revanche, les études qualitatives montrent que le niveau moyen de la classe influe sur les contenus, pratiques, temps d'apprentissage, niveau d'exigence du professeur, interactions entre pairs ; ensemble de composantes qui ont un effet favorable pour les élèves les plus avancés et défavorable pour les élèves les plus faibles. En d'autres termes, un élève fort à tout à gagner, en termes d'acquisition scolaire, à être scolarisé dans une classe homogène de niveau élevé quand un élève faible à tout

à perdre à être scolarisé dans une classe homogène de faible niveau.

Aussi, si « l'on souhaite privilégier l'équité, c'est-à-dire réduire les écarts entre élèves, sans pour autant affecter le niveau moyen, alors le meilleur compromis pour tous les élèves est un groupe classe hétérogène car il permet aux élèves en difficulté de mieux progresser sans que les élèves les plus avancés ne soient réellement pénalisés³ ». Plus largement, il apparaît plus opportun pour la réussite des élèves de maintenir des classes mélangeant des élèves de niveaux variés le plus longtemps possible au cours de la scolarité et de retarder au maximum les différenciations de parcours scolaire.

La tentation de constituer une classe homogène sous-estime les effets potentiellement pervers d'une classe homogène et néglige les effets importants et potentiellement positifs de la diversité des élèves. La présence de ce qui est parfois appelé « une tête de classe » peut en effet éviter une baisse des attentes, un glissement vers une moindre exigence et un appauvrissement des apports en *donnant moins à ceux qui ont moins*⁴.

¹ Ces regroupements « homogènes » existent d'ailleurs bien plus aujourd'hui que dans l'école d'autrefois (avec ses classes uniques), du fait de l'organisation largement majoritaire par âge et par niveau de classe (GS, CP, CE1...6^e, 5^e, etc.).

² Lire à ce sujet « [Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique](#) », Vincent Dupriez et Hugues Draelants, 2003 ; [Bruno Suchaut](#), « Le Meilleur Compromis pour tous », *Cahiers Pédagogiques*, 2007 ; Benoît Galand, « [Hétérogénéité des élèves et apprentissages : quelle place pour les pratiques d'enseignement ?](#) », *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 71, 2009.

³ Bruno Suchaut, [L'hétérogénéité des élèves : un éclairage par la recherche en éducation](#), Université de Bourgogne et Irédu-CNRS paru dans *Les Cahiers pédagogiques*, juin 2007.

⁴ On peut lire à ce propos dans *L'École qui classe*, de Joanie Cayouette-Remblière, l'effet du niveau de la classe (p. 141) ; cf. les travaux d'Alain Mingat, [La Constitution des classes de niveau au collège, les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice](#).

Par ailleurs, l'apport des pairs entre eux dans ce qu'il permet d'échanges, de coopération, d'entraide est ignoré ou sous-estimé. Le travail en groupe hétérogène développe les occasions de « conflits socio-cognitifs » qui favorisent l'accès à des tâches de conceptualisation pour les plus faibles et une consolidation des apprentissages pour les plus forts⁵.

Mais au-delà même des résultats de la recherche, les modalités de constitution des classes, (et plus largement des écoles, ou établissements) pose la question éthique de ce que nous souhaitons instaurer et transmettre à nos élèves : l'entre soi social et scolaire, ou l'apprentissage du « vivre ensemble », la connaissance et la compréhension des différences, des complémentarités, la force de l'entraide, de la coopération, du travail et de l'apprentissage collectifs.

Cependant, malgré ce que les résultats de la recherche suggèrent, l'hétérogénéité des élèves reste une difficulté majeure pour les enseignants dans l'exercice de leur métier avec le sentiment, tantôt de ne pas assez soutenir les plus faibles, tantôt de délaisser les plus forts. Il est nécessaire d'aider les professionnels de l'éducation prioritaire à appréhender plus positivement la question de l'hétérogénéité de leurs élèves pour savoir en tirer profit plutôt que la considérer comme une anomalie et une entrave.

Vidéo de Philippe Mérieu : réflexion d'un pédagogue, [« La manière d'enseigner »](#)

« La question de l'hétérogénéité est en effet centrale en ce moment. Elle n'est pas seulement dans les préoccupations du monde éducatif, c'est une des interrogations sociales et politiques les plus sensibles. Devons-nous accueillir des réfugiés ? Avons-nous besoin d'une nouvelle politique d'immigration ? Nous faut-il définir notre identité ? Ces interrogations qui renvoient à notre conception d'autrui peuvent être reformulées ainsi : devons-nous nous ressembler pour pouvoir vivre ensemble ? »

Michel Baraëre, « Éloge de l'hétérogénéité », [éditorial](#) du numéro de 163 de la revue *Dialogue* du GFEN, janvier 2017.

⁵ Hugon, 2008. D'autres chercheurs (Plante, 2012 ; Rouiller, 2008) préconisent de former des groupes dont les élèves ont des caractéristiques complémentaires. Il semble donc y avoir accord pour éviter les groupes homogènes, notamment des groupes de niveaux (extrait du dossier de l'ifé « La coopération entre élèves », janvier 2017).

[**Retour sommaire**](#)

Une posture professionnelle ouverte à la diversité des élèves...

L'hétérogénéité est inévitable. On l'a vu plus haut, les pratiques pédagogiques et éducatives encore très courantes participent à son maintien voire à son aggravation. Et comment penser que des élèves différents à bien des égards seraient disposés de la même manière et au même moment à apprendre et comprendre les mêmes choses, de la même façon, à la même vitesse ?

Nous posons donc le postulat que cette hétérogénéité inévitable doit être prise en compte dans la manière de penser la classe, l'école, le collège et organisée pour en tirer le meilleur parti possible, pour créer les conditions qui en feront une ressource pour tous. Un préalable et trois principes semblent les composantes d'une posture professionnelle facilitante à cet égard.

Un préalable : (chercher à) connaître et comprendre les obstacles les plus fréquemment rencontrés par les élèves dans leurs apprentissages (c'est-à-dire les obstacles largement partagés par les élèves scolarisés en éducation prioritaire) et/ou créer les conditions de cette connaissance.

Et trois principes :

- s'appuyer sur la compréhension de ces obstacles pour repenser, ajuster l'ordinaire de la classe, pour rendre l'enseignement donné collectivement immédiatement plus accessible, compréhensible à tous. Organiser la classe pour inclure tous les élèves ;
- s'appuyer sur les différences entre élèves pour en faire un levier d'apprentissage collectif, penser les relations entre pairs comme une ressource possible ;
- organiser les temps et activités scolaires et périscolaires hors la classe au sein de l'école, de l'établissement, du réseau mais aussi du territoire pour éviter leurs potentiels effets différenciateurs et permettre au contraire un enrichissement des apprentissages.

[Retour sommaire](#)

II. Comprendre les difficultés et les besoins des élèves

Les difficultés et besoins des élèves au cœur de la question

Penser l'hétérogénéité, c'est tout d'abord, comprendre la diversité des attitudes des élèves confrontés aux apprentissages. Comprendre ce qui peut relever de la singularité (un élève qui a un problème très spécifique), de ce qui est partagé, commun, récurrent (les comportements scolaires qui ne sont pas particuliers à un élève mais largement partagés par les élèves). Pour cela, il est nécessaire de se donner les moyens d'observer les élèves et leurs productions, de pouvoir les analyser à la lumière (notamment) des travaux de recherche aujourd'hui assez nombreux et convergents pour nous aider à comprendre la nature des principaux obstacles rencontrés par les élèves les moins familiers de l'univers scolaire, de ses codes et de ses attendus.

Observer les élèves au travail, analyser les productions

Le format qui domine dans nos classes privilégie une posture frontale de l'enseignant qui lui rend difficile l'observation de ses élèves au travail. Leur activité réelle (réalisation de la tâche et mobilisation intellectuelle qu'elle sous-tend, ce qu'il « fait » et ce qu'il « pense ») reste largement invisible à l'enseignant. Il lui est alors difficile de comprendre les obstacles rencontrés par les élèves, les raisons d'une réponse erronée. Il peut également déduire trop vite d'une bonne réponse que l'élève a compris...

Des modalités d'organisations ou des pratiques alternatives de classe vont faciliter cette écoute des élèves et leur observation au travail, source d'enseignements précieux sur ce qu'ils

comprennent (ou pas), sur les stratégies qu'ils mettent en œuvre.

La présence en classe de deux enseignants (facilitée par le dispositif « plus de maîtres que de classes » en primaire ou dans le cadre des heures d'accompagnement personnalisé au collège par exemple) offre à cet égard des opportunités intéressantes.

À deux dans une classe pour mieux observer, comprendre, agir :

[Deux maîtres à bord pour mieux apprendre. L'un conduit, l'autre observe](#)

Par ailleurs le travail collectif qui se développe dans des classes inclusives (à l'image des [6^e inclusives de l'académie de Lille](#), où des classes sont réunies, 6^e et 6^e SEGPA) permet co-présence, co-préparation et co-animation de la classe, propices à l'observation et l'analyse de l'activité des élèves.

La correction et l'analyse collectives des productions des élèves, par exemple des évaluations diagnostiques, peuvent devenir des moments de partage et de mutualisation entre professionnels propices à la compréhension des erreurs

des élèves. Ces évaluations diagnostiques peuvent être menées à l'initiative, du réseau, de la circonscription, du département, de l'académie.

Un exemple dans l'académie de Rouen où, [depuis 2009](#), il est procédé à l'évaluation des acquis des élèves de l'Éducation prioritaire scolarisés en classes de 5^e ou de 4^e (selon les disciplines) :

« Les réunions de travail par pôles, organisées depuis 2013, ont permis des échanges très fructueux entre professeurs, un partage d'idées, une mutualisation, un affinement de la pensée et une prise de recul sur la façon dont l'élève apprend et reçoit les enseignements. »

[Extrait de la note d'information de l'académie de décembre 2016](#)

Des dispositifs de formation se sont basés sur l'observation des élèves et sur l'analyse de leurs attitudes lorsqu'ils sont confrontés aux tâches scolaires. Ainsi le [dispositif « apprenance »](#) mené dans l'académie de Grenoble développe un axe important d'analyse du travail des élèves à partir de vidéos de classes, d'entretiens d'explicitation menés avec eux.

Ce travail débouche sur une meilleure connaissance des élèves, des obstacles qu'ils rencontrent.

Évitant une culpabilisation stérile et contreproductive des enseignants, il amène à interroger les pratiques et formats habituels d'enseignements pour permettre aux élèves d'investir véritablement les activités scolaires en en comprenant mieux les enjeux.

[Retour sommaire](#)

Les obstacles fréquemment rencontrés par les élèves en éducation prioritaire

L'observation des élèves au travail, l'analyse de ce qu'ils font, de ce qu'ils disent, de leurs productions va permettre de mieux comprendre les obstacles rencontrés, l'origine des erreurs, la compréhension des attitudes. En éducation prioritaire, la plupart des difficultés ainsi identifiées ne sont pas des difficultés individuelles, propres à chaque élève qui seraient très différentes d'un élève à l'autre. Beaucoup d'entre elles leur sont communes et relèvent d'un rapport au savoir, d'une manière d'interpréter les activités scolaires en partie socialement construit. Les habitudes et logiques familiales ne les ont pas toujours préparés aux attendus de l'école et les malentendus qui s'installent, faute d'être levés, débouchent sur des difficultés qui au fil de la scolarité vont s'enkyster.

Quels sont ces obstacles rencontrés par les élèves scolarisés en éducation prioritaire⁶ ?

Quels obstacles **prévisibles** identifiés par les divers travaux de recherche ?

Pour beaucoup d'élèves en difficulté :

- l'école est essentiellement faite pour « avoir un bon métier ». Il s'agit de réussir à avoir une bonne note, remonter sa moyenne, passer dans la classe supérieure. Pour certains élèves, par exemple, apprendre à lire est

important... pour passer au CE1. Les activités sont investies dans leur rendement escompté pour cet objectif ;

- le savoir est plutôt considéré comme un produit fini qu'on peut recevoir et ensuite restituer quand on est interrogé. Apprendre consiste à « écouter le maître ou la maîtresse » qui sait, et à mémoriser⁷. L'activité intellectuelle, que l'« apprenant » doit fournir pour réfléchir, déduire, et construire ainsi ses connaissances et ses compétences grâce aux activités proposées par l'enseignant est peu consciencisée par l'élève.

À la question « comment fais-tu quand tu ne sais pas lire un mot ? », un élève, qui peine à apprendre à lire et suit son deuxième C.P., finit par répondre « eh bien, j'en lis un autre ! », et ajoute, devant l'étonnement de celle qui a posé la question : « comment veux-tu que je fasse ? »

Bernard Charlot, « [Le rapport au savoir](#) », chapitre du livre *Éducation et formation : recherches et politiques éducatives* (dir. Jean Bourdon), éditions du CNRS, 1999, p. 17-34

En conséquence :

- se construit un rapport assez binaire au savoir : « je sais » ou « je ne sais pas » qui rend difficile la perception de ce qui permet le passage d'un état à un autre, du

⁶ La notion d'élèves de l'éducation prioritaire désigne les élèves majoritaires en éducation prioritaire appartenant aux milieux socio-économiques les plus vulnérables face à la scolarité, les plus exposés aux difficultés scolaires. Ces élèves sont évidemment également présents dans les écoles, les collèges et les lycées du système éducatif.

⁷ Jacques Bernardin, *Le Rapport à l'école des élèves de milieux populaires*, De Boeck, 2013.

travail intellectuel à effectuer pour « savoir » quand on « ne sait pas » ainsi que de l'importance des procédures à mettre en œuvre pour apprendre, pour réussir et leur transfert d'une activité à l'autre, d'un domaine à l'autre. De même ce rapport binaire au savoir explique une difficile « flexibilité » : la connaissance acquise (par exemple « porter » est un verbe) est difficilement remise en question (ou enrichie) lorsque l'on rencontre le mot « porte » utilisé en tant que nom commun. De la même façon difficile de concevoir qu'un mot puisse avoir plusieurs sens, quand la « nature » en cours de sciences et vie de la terre n'a pas la même signification que la « nature » en cours de français ou de mathématiques.

- se construit ainsi un malentendu vis-à-vis de beaucoup d'activités scolaires. Ces élèves croient qu'il suffit de « faire ce que l'enseignant demande », « faire » son travail et ses devoirs pour être en règle avec les exigences scolaires et que cela suffira pour savoir et réussir. Ils vivent la succession d'activités sans bien percevoir leur cohérence, ni le lien avec ce qui a précédé ou ce qui suivra, sans non plus toujours reconnaître l'apprentissage que l'activité proposée doit permettre.

Les activités scolaires ont une visée « seconde ». Il ne s'agit pas de « découper des étiquettes », mais de « lire et de comprendre »... il ne s'agit pas de souligner des mots mais de « comprendre le concept de verbe ». De la même façon, concernant le langage,

il s'agit moins de parler pour communiquer que de construire sa pensée, d'ordonner les objets du monde, de construire les concepts. La compréhension de cette dimension seconde qui fait qu'à l'école, les activités ne sont pas ce qu'elles paraissent mais ont une visée « cachée » et dans une large mesure implicite, ne va pas de soi, pour qui ne

« L'importance des malentendus qui s'installent entre élèves et enseignants est d'autant plus forte aujourd'hui que les évolutions de l'école – les changements curriculaires qui privilégient les compétences au détriment des savoirs disciplinaires ajoutent encore de la confusion à la lisibilité de l'institution et masquent l'enjeu réel de l'école aux yeux des élèves qui ne disposent pas de la culture familiale adéquate. »

Compte rendu de lecture d'Elisabeth Bautier et de Patrick Rayou, *Les Inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, PUF, 2009,

On pourra se reporter au dossier « [Enseigner plus explicitement](#) » réalisé par la Dgesc.

vit pas dans un milieu familial en connivence culturelle avec l'école.

C'est ainsi que Denis Butlen⁸ décrit les difficultés suivantes dans le domaine des mathématiques, qui découlent du rapport au savoir construit par les élèves, largement liées entre elles, dont :

- la difficulté à identifier l'enjeu des situations d'enseignement ;
- la difficulté à changer de point de vue ;
- la difficulté à capitaliser le savoir doublé d'un manque de confiance

⁸ Denis Butlen, professeur des universités en didactique des mathématiques, université de Cergy-Pontoise.

dans les connaissances anciennes ;

- la recherche d'algorithmes, de règles à appliquer ;
- la difficulté à gérer des tâches complexes.

Tous les élèves scolarisés en éducation prioritaire ne sont pas en difficulté, mais ceux qui le sont, ne le sont généralement pas pour des raisons « singulières » (c'est-à-dire liées à ce qu'ils sont en tant que personne). Les difficultés découlent d'une interprétation socialement construite de l'école et de ce qu'on y fait et que beaucoup partagent. En ce sens, une individualisation de l'enseignement,

en admettant sa faisabilité, ne constitue pas, pour la plupart des difficultés identifiées, une approche appropriée.

C'est pourquoi, il apparaît en premier lieu plus pertinent et opératoire de concevoir le quotidien de la classe, l'enseignement collectif, en s'appuyant sur la connaissance de ces difficultés, de les **prévenir** au travers de dispositions, gestes, organisations, pratiques qui vont s'adresser à tous les élèves et participer à une meilleure compréhension et entrée dans les tâches scolaires.

[Retour sommaire](#)

Être au clair sur les mots :

Qu'entend-on par « individualisation » ?

L'individualisation est un mode d'organisation pédagogique dans lequel l'élève travaille de manière individualisée, en fonction de ses acquis et de ses besoins, avec l'aide d'un plan de travail et des consignes lui permettant d'effectuer les tâches scolaires en autonomie, pendant un temps donné, avec si nécessaire des ressources qui lui sont fournies ou qu'il va chercher. L'enseignant intervient en appui, explicite, conseille...

Qu'entend-on par « personnalisation » ?

La personnalisation recouvre un ensemble de démarches visant à prendre en compte chaque enfant en tant que personne. Elles visent le développement de sa personnalité et de son identité. Elles prennent en compte son expérience, ses aptitudes, ses manières d'agir, ses acquis, ses besoins, ses aspirations pour la construction de son parcours scolaire.

Qu'entend-on par « différenciation » ? « Pédagogie différenciée » ? Différenciation pédagogique ? De quelques définitions...

Le terme de « pédagogie différenciée » veut désigner « un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves. » (Louis Legrand, La Différenciation pédagogique, Scarabée, CEMEA, Paris, 1984)

« Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité. » (Philippe Mérieu, Enseigner, scénario pour un métier nouveau, ESF, 1989)

« La différenciation est la prise en compte par les acteurs du système éducatif des caractéristiques individuelles (besoins, intérêts et motivations ; acquis, non acquis et difficultés ; modes d'apprentissage (style, rythme, pouvoir de concentration, engagement...) ; potentialités à exploiter... de chaque élève en vue de permettre à chacun d'eux de maîtriser les objectifs fondamentaux prescrits et de développer au mieux leurs potentialités, et de permettre au système éducatif d'être à la fois plus pertinent, efficace et équitable. » (Définition du comité d'organisation de la conférence de consensus du CNETCO, mars 2017)

Ce que n'est pas la pédagogie différenciée : « Le culte de la différence. » (Bernard Xavier René) ; « Elle est moins un système qu'une démarche. » (Philippe Mérieu)

III. Dans la classe : enseigner pour être accessible à tous

Un enseignement qui anticipe les obstacles prévisibles des élèves

En résumé des analyses précédemment conduites, il découle que :

- ✓ tous les élèves ne sont pas, immédiatement disponibles pour l'apprentissage visé, pour entrer dans l'activité proposée, n'ayant pas la claire conscience du lien avec ce qui a précédé (lors de séances précédentes) et ce qui va suivre (lors des séances suivantes), ni une grande confiance dans ce qu'ils ont déjà appris et savent déjà ;
- ✓ tous les élèves n'ont pas le même rapport à la tâche scolaire. Certains perçoivent d'emblée l'apprentissage visé, d'autres sont centrés sur l'effectuation de l'activité. Ils se lancent vite dans le faire, qui leur semble essentiel, au détriment de la prise de conscience de ce que cherche à leur faire comprendre et apprendre l'enseignant au travers de l'activité proposée ;
- ✓ tous les élèves ne disposent pas immédiatement des procédures à mobiliser pour entrer dans l'activité, pour savoir comment s'y prendre pour réussir ou pourquoi la tâche est réussie, pour pouvoir réutiliser la procédure faute de l'avoir formellement identifiée et reconnue comme importante et nécessaire. Tous n'ont pas besoin du même accompagnement, ne s'appuient pas sur les mêmes indices, supports et/ou activités pour apprendre et comprendre ;
- ✓ tous les élèves n'ont pas la même perception de l'erreur. Pour certains, elle sera source d'apprentissage ; pour d'autres, elle sera vécue comme de la malchance, comme une injustice, ou une nouvelle preuve de leur incapacité ;
- ✓ tous les élèves, à la fin de la séance (composée généralement d'explication, d'échanges, de consignes, de tâches à effectuer, de correction etc..) ne sont pas au clair sur ce qui a été véritablement appris et devra être retenu, mémorisé, réutilisé ultérieurement ;
- ✓ tous les élèves ne bénéficient pas du même accompagnement pour effectuer un travail hors la classe qui va leur être demandé à la suite de la séance. Tous n'ont pas le même niveau de compréhension de ce qui est attendu.

Organiser une classe, une séance inclusive, consiste à tenir compte de chacun de ces points de vigilance et en premier lieu d'intégrer dans le déroulement ordinaire, des pratiques, des rituels, des habitudes, des organisations qui vont préventivement tenir compte des obstacles prévisibles de certains élèves. Inclure, c'est d'abord prévenir les difficultés, les anticiper pour mieux les aplanir, plutôt que remédier, après. Quelques pistes :

« Sans doute il se peut que dans un certain nombre de cas, la difficulté scolaire soit imputable à des particularités cognitives ou psychologiques des élèves. Mais ce n'est pas le cas général. Ce n'est pas par là qu'on peut expliquer la représentation massive des élèves de milieu populaire dans le nombre de ceux qui échouent à l'école. D'où la nécessité de ne pas imputer la difficulté scolaire aux seuls individus qui en sont les victimes. Plutôt que de la voir comme une caractéristique des élèves, il peut être pédagogiquement fécond de la voir comme tenant au rapport entre la culture de ces élèves et la culture de l'école. Rendre visibles, dicibles et explicites les présupposés et les conventions sous-jacentes aux activités scolaires, voilà la base de ce qui serait une authentique pédagogie différenciée. »

Sabine Kahn, université libre de Belgique, « [Différenciation et traitement scolaire des différences](#) »

Réflexions d'un professeur de collège en ZEP sur sa façon de conduire les apprentissages



L'exigence intellectuelle en pratique

Dans ce long texte, Nicolas Kaczmarek, professeur d'histoire géographie en éducation prioritaire, décrit son cheminement professionnel :

« La conviction s'est forgée chez moi que pour la masse des élèves, les obstacles à une véritable progression n'étaient pas de l'ordre du handicap socio-culturel, de troubles cognitifs ou affectifs mais relevaient bien des malentendus pédagogiques entre ma façon d'enseigner l'histoire-géographie et sa réception par les collégiens issus des classes populaires. Presque dix ans plus tard, je crois avoir fait du chemin et je propose ici de dresser un panorama de l'évolution de ma pratique et des enseignements que j'ai tirés sur les ressorts de la réussite scolaire des élèves. Surtout pour des élèves dont l'école est la seule ressource pour réussir à l'école. »

Par des exemples concrets, il illustre comment il tente de développer :

- « *Le désir de savoir comme moteur de l'apprentissage* » ;
- de « *révéler les enjeux pour susciter l'envie de savoir* » ;
- de « *lever le voile sur un monde opaque* » ;
- d'« *explicitier les attentes* » et de proposer « *une évaluation transparente* ».

Anticiper/préparer les élèves aux attentes du cours collectif

Il est possible de préparer les élèves à la leçon, au cours qui va être donné. Cette préparation peut prendre plusieurs formes, se dérouler avant la classe, ou au début du cours. Trois espaces/temps possibles :

- durant le temps que l'élève consacre à du travail personnel hors la classe ;
- durant les heures d'accompagnement personnalisé : on inverse alors le principe habituel de l'aide pour intervenir non pas *a posteriori* (quand une difficulté est avérée), mais au contraire en amont de l'apprentissage proprement dit, en prévision et préparation de celui-ci ;
- pendant la classe, par exemple au début du cours ou de la leçon, avec le « rappel ».

Des principes d'action possibles.

- Donner un temps d'avance à l'élève pour lui permettre d'être concentré sur l'apprentissage essentiel durant la leçon collective sans que son énergie ne soit trop mobilisée sur d'autres tâches qu'il ne maîtrise pas suffisamment. Par exemple, on donnera à un élève qui lit difficilement ou lentement, la possibilité de

découvrir le texte ou certains documents qui vont être utilisés pendant la leçon ou le cours, en amont de celui-ci.

Le temps des APC peut permettre **d'anticiper certaines situations** qui seront collectivement vécues **dans la classe** ultérieurement.

L'aide peut être dévolue à la préparation, en petits groupes, d'apprentissages à venir. Elle permet par exemple de préparer la lecture d'un texte qui va être repris en classe, de rompre avec le fonctionnement habituel de la classe, de mobiliser les savoirs, en lien avec les nouveaux apprentissages à construire ...

Le groupe restreint **favorise la prise de parole** des élèves, les échanges entre pairs et avec l'enseignant, les essais, les reformulations ainsi que l'explicitation des démarches mises en œuvre.

MEN-DGESCO, 2013, [Repères pour mettre en œuvre « les activités pédagogiques complémentaires »](#)

- Donner le temps et l'occasion à l'élève de se remémorer tout ce qu'il sait déjà, ce qu'il a déjà appris sur la notion qui va être abordée. L'élève peut ainsi prendre conscience de ce qu'il sait et gagner en confiance dans ses apprentissages antérieurs, acquis dans le cadre scolaire ou non. Ce type de travail peut être donné dans le cadre des « devoirs » (lire à ce propos le chapitre consacré à ce sujet).
- De travailler sur les savoirs ou compétences qui ne sont pas l'objet de la séance, mais dont l'élève va avoir besoin et qu'il devra mobiliser. Par exemple, revoir avec certains la lecture des tableaux à double entrée lorsque l'on sait que ceux-ci vont être utilisés ultérieurement.
- De réduire la part d'inconnu dans ce qui va venir en dévoilant certains éléments, sorte d'avancée sur les acquisitions nouvelles (par exemple en donnant certains mots d'un texte qui va être étudié ; mots difficiles et moins difficiles. Les élèves vont avoir le temps de découvrir leur signification et commencer à faire des hypothèses sur la teneur du texte qui va venir.

Ces activités de remémoration peuvent être conduites dans la classe au début du cours collectivement ou en groupes hétérogènes.

[Retour sommaire](#)

Explicitement buts et attendus des tâches scolaires

L'incompréhension par les élèves du but poursuivi par les tâches scolaires est un point central, qui nécessite la plus grande vigilance des enseignants. Bien des difficultés ont pour origine cette difficile perception par les élèves de l'« essentiel » qui semble si évident à ceux qui ont compris le jeu scolaire.

Certains élèves appréhendent les activités scolaires pour elles-mêmes, comme les tâches que nous effectuons « dans la vie ». « Dans la vie » la réussite de l'activité, le résultat obtenu priment, (le vélo est réparé, la table est mise, le mur est bien repeint). Les activités scolaires ont un tout autre objectif car c'est moins le résultat qui compte que le processus qui l'a amené, la méthode, le raisonnement. L'activité n'est pas le but, mais le prétexte. Cette incompréhension explique bien des réactions des élèves qui, pressés de donner une réponse, rechignent à s'intéresser et à écrire le raisonnement qui y conduit, objet pourtant de l'apprentissage attendu.

Ces élèves vont s'appliquer sur la forme et moins sur le fond (la belle copie bien écrite et décorée dont on ne comprend pas pourquoi elle reçoit une moins bonne note qu'une autre copie moins soignée), ne vont pas comprendre que les activités de collage, découpage, coloriage ne sont que des prétextes et

supports à la compréhension de notions et concepts (verbes, concepts géographiques ou mathématiques etc.) qu'il ne s'agit pas dans l'invention d'une comptine en CP (Nicolas aime le chocolat, Jennifer aime ce qui est amer) de dire ce que l'on aime vraiment, mais d'identifier les sons et appréhender le fonctionnement de la langue, etc.

Tous les élèves n'ont donc pas le même niveau de compréhension de l'activité scolaire. Pour s'adresser à tous, la manière de faire la classe doit débusquer pour les combattre les incompréhensions partout où elles se nichent.

Quelques propositions pour ouvrir des pistes :

Instaurer des rituels qui amènent les élèves à se remémorer ce qu'ils ont appris au-delà de ce qu'ils ont fait, la séance précédente, durant la journée, la semaine : rappel, journal des apprentissages, bilans de savoirs hebdomadaires, les formes possibles sont multiples... L'efficacité de ces dispositifs est liée à leur répétition, à leur installation dans les habitudes qui vont permettre aux élèves progressivement de dépasser l'anecdotique (ce que j'ai fait...) pour aller vers l'essentiel (ce que j'ai appris). Cette réflexivité ne peut être développée que si ces pratiques sont installées dans le temps.

Expliquer l'objectif de l'activité, le faire reformuler

Par exemple en maternelle, dans une activité de jeux proposés aux élèves pour leur faire reconnaître, utiliser, la forme interrogative (jeux des sept familles, jeu du « qui est-ce ? »...), il leur est précisé que le jeu n'est pas ce qui est important. Ce que l'on attend, c'est qu'il cherche à former des phrases interrogatives, à travailler la forme des questions, et de chercher ensemble la meilleure façon de le faire. Cette précision, dont on vérifiera qu'elle est bien comprise des élèves, déplace leur attention. Ils comprennent que l'on n'est pas dans « la vraie vie », gagner n'est pas l'objectif. Sans cette explicitation certains élèves seraient uniquement préoccupés par le fait de gagner (comme dans la vie !) et risqueraient de passer à côté de l'apprentissage recherché. Cet exemple rappelle qu'il faut prendre garde à toutes activités dites « motivantes » ou de « détour » pour les élèves qui, sans précisions essentielles et explicites sur l'objectif poursuivi, courent le risque d'accentuer les malentendus et en conséquence l'absence d'apprentissage en totale contradiction avec l'objectif recherché.

Soutenir l'engagement dans la tâche et l'entrée dans les démarches de résolutions

Si les élèves qui sont à l'aise dans le « jeu scolaire » ont parfaitement conscience de l'activité intellectuelle nécessaire, qui sera guidée par les activités et les questions de l'enseignant, les élèves moins familiers de l'univers scolaire vont peiner à prendre conscience du travail qu'ils ont à fournir. Il ne suffit pas d'avoir une attitude de « bon élève » – être sage, rester assis, lever le doigt, écouter –, mais il faut aussi travailler « dans sa tête ». Cette activité intellectuelle, invisible est difficilement perceptible et son importance échappe à certains enfants. Les organisations et gestes pédagogiques adoptés par les enseignants peuvent permettre de rendre cette activité plus perceptible. Il s'agit d'éviter la passivité intellectuelle de ceux qui pensent qu'ils ne vont pas savoir, faute d'avoir compris ce qu'il faut « faire » pour arriver au savoir.

Quelques exemples :

- permettre à tous de réfléchir avant de solliciter la réponse pour éviter que toujours les mêmes élèves répondent, toujours les mêmes élèves soient intellectuellement mobilisés. Ralentir le rythme, laisser le temps à tous les élèves « d'armer leur cerveau ». On peut imaginer qu'une question étant posée, un temps de réflexion soit laissé, pour que les élèves seuls, à deux, à plusieurs aient le temps de réfléchir, de travailler la réponse. Bien des élèves sont perdus et « empêchés » de réfléchir par la rapidité de certains ;
- changer la forme des exercices donnés pour diriger l'activité de l'élève sur l'objet de l'apprentissage : par exemple donner un exercice déjà réalisé (et juste) par un élève fictif. Le travail consiste alors à chercher et trouver comment cet élève s'y est pris pour réussir l'exercice et non à le réaliser soi-même. Ce déplacement contraint les élèves à être sur le bon objet d'apprentissage, s'intéresser au raisonnement, aux processus... C'est le procédé proposé par Roland Goigoux pour apprendre aux élèves à répondre aux questions sur un texte ([le texte de Demi-Lune](#),) qui peut être utilisé dans bien d'autres domaines ;

- offrir de multiples « prises » aux élèves : Philippe Mérieu dans la vidéo « [La manière d'enseigner](#) » utilise la métaphore de l'escalade pour symboliser la montée de l'élève vers le savoir ; escalade que l'enseignant va faciliter en mettant à sa disposition de multiples prises possibles qui permettront à tous les élèves de grimper en les assurant de tout danger (moqueries, sanctions , etc.).

En CP par exemple, la compréhension par les élèves du code (connaissance/reconnaissance des lettres et de leur association, de la combinaison des sons..) emprunte des chemins différents : certains élèves vont être sensibles aux mots repères (le « on » de « Lion »), d'autres aux gestes associés aux sons (la méthode ancienne de Borel-Maisonny), certains vont comprendre le code en cherchant à écrire un mot, une phrase, une histoire... Plutôt qu'en cherchant à déchiffrer et lire.

Les propositions de l'enseignant à la fois variées et organisées (par les affichages, le rituel dans l'alternance des activités..) vont nourrir et baliser les divers chemins possibles vers la compréhension de ce qu'est le code de la langue écrite... L'élève, s'appuyant sur ces différentes propositions, trace son propre chemin...

[Retour sommaire](#)

Réguler la démarche d'apprentissage, varier les modalités de travail et adapter l'étayage

On sait que la quantité des « feedbacks » donnée aux élèves pendant les activités d'apprentissage est essentielle à la réussite des apprentissages visés. Une observation attentive des élèves au travail favorise la régulation des apprentissages et permet de repérer les difficultés, d'aider l'élève à les surmonter mais également de mettre en évidence les progrès, de souligner les réussites. La co-présence enseignante et/ou certaines organisations du travail vont faciliter cette régulation tout au long de l'action d'apprentissage de l'élève pour mobiliser son attention, faciliter l'aide, baliser le travail, rassurer...

Cette attention amène à adapter les interventions de l'enseignant de façon à :

- accompagner l'élève pour lui permettre d'entrer dans la situation, en travaillant la consigne, en sollicitant une reformulation pour s'assurer qu'elle a été comprise ;
- varier les étayages pour une même tâche donnée (plutôt que de varier les tâches qui peut avoir comme conséquence d'éviter aux élèves de se confronter à la complexité qui, surmontée, permet l'apprentissage) ;
- adapter le support des activités (plutôt que l'activité elle-même, c'est-à-dire le travail intellectuel à fournir) ;
- étayer la recherche de ressources, la mobilisation de savoirs antérieurs, inciter à la comparaison de situations similaires, à interroger sur les procédés utilisés pour en interroger la validité etc. ;
- faire collectivement « un état des lieux intermédiaire ». Certains élèves peuvent présenter leurs procédures. Des remarques, commentaires, interrogations

déterminantes sont mis en partage. Il s'agit d'un arrêt momentané favorisant un temps collectif entre tous les élèves et l'enseignant.

La question peut être ici : « pourquoi choisis-tu de faire ainsi ? » ;

- marquer les progrès, visualiser les avancées des apprentissages dans des progressions partagées avec les élèves.

*Quelles modalités de travail choisir ?
[un exemple en EPS](#)*

*Variation des organisations pédagogiques :
[l'hétérogénéité des élèves en lecture au CP](#)*

*Différencier le guidage : « L'escalier »
travail individuel en quatrième à propos du théorème de Pythagore*

[Retour sommaire](#)

La diversification de certaines organisations pédagogiques peut permettre de toucher tous les élèves là où ils en sont en ayant le souci de les exposer tous à la complexité, en gardant un bon niveau d'attente et d'exigence. Il s'agit de trouver les modalités de travail qui vont confronter tous les élèves à des tâches complexes sans enfermer les élèves les plus en retrait dans des tâches morcelées ou micro-activités qui leurrent élèves et enseignants par des réussites immédiates et ne garantissent pas une véritable compréhension de

l'apprentissage visé. La variation des formes pédagogiques (par exemple l'alternance de temps de travail individuel, à deux, en groupes, en collectif) est une de ces modalités. En fonction des objectifs poursuivis, cette diversification peut favoriser la réflexion de chaque élève, permettre à tous d'être intellectuellement actifs sans que certains ne soient perdus par la rapidité des meilleurs, ou n'attendent que la bonne réponse soit donnée par d'autres et que les apprentissages se construisent en leur quasi absence.

On pourra alterner :

- ✓ les temps de travail individuel ;
- ✓ les temps de travail individuel suivis de travail à deux ;
- ✓ des temps de travail de groupes en favorisant l'hétérogénéité (voir le chapitre consacré à cette modalité de travail).

Voir des illustrations en annexes 2 et 3 : [différenciation pédagogique en cours d'allemand](#) et [différenciation en mathématiques au collège REP+ Georges Rouault](#)

Le travail en groupes homogènes peut également être utile aux élèves, s'il est ponctuel, limité dans le temps et centré sur des objectifs bien déterminés.

Par exemple :

- pour des activités spécifiques sur des besoins repérés. Une approche par besoins concernant tous les élèves est de fait comprise de manière beaucoup plus positive par les élèves qu'une approche par groupe de niveaux ;
- pour des activités de préparation à une séance (voir le chapitre Anticiper/préparer les élèves aux attentes du cours collectif) ;
- pour des entraînements, des reprises qui peuvent être nécessaires pour certains.

[***Retour sommaire***](#)

Veiller à une institutionnalisation rigoureuse des savoirs

Le moment-clé de « l'institutionnalisation » doit permettre à l'élève de dépasser les activités menées, qui ont permis, dans des situations particulières, des découvertes, la mise en œuvre de procédures pour construire des savoirs généralisables, transférables. Il s'agit de monter en généralité (Elisabeth Bautier parle de « passer de la spécificité à la généricité »), de formaliser ce qui a été appris, de le fixer, de le placer dans un système organisé et cohérent de savoirs.

Prendre en compte l'hétérogénéité des élèves, c'est également comprendre l'importance de cette phase de l'enseignement et de ne pas la négliger car si certains élèves comprennent d'emblée la portée plus générale ou universelle de ce qu'ils viennent de comprendre à partir d'une situation particulière, pour d'autres cette montée en généralisation doit être explicite et sans doute réitérée.

Quelques points de vigilance pour faire en sorte que tous les élèves accèdent à cette [phase indispensable de la construction des savoirs](#) :

- ✓ prévoir une organisation claire, accessible des formalisations retenues rigoureuses, corrigées ;
- ✓ impliquer les élèves dans la forme du savoir institutionnalisé. Pour une synthèse partagée, faire construire et travailler sa trace écrite (orale) individuellement, à deux, en groupes hétérogènes, où l'enjeu est que tous aient compris et soient capables de formuler ou reformuler ;

- ✓ varier le format des traces (pouvant être le fruit du travail des élèves) qui rendent compte du savoir construit (et y compris pour une même connaissance) : phrase rédigée, schéma, formule. Les commenter, les comparer ;
- ✓ varier les supports de la trace écrite : cahiers individuels, cahier collectif des savoirs, affichages ;
- ✓ revenir sur les savoirs construits : sous forme de rappel (qu'a-t-on appris hier, la semaine dernière ?), de bilan des savoirs (de la journée, de la semaine), etc.

L'affichage sur les murs des classes, très fréquent, en élémentaire peut être un paramètre à exploiter pour fixer les savoirs et permettre de travailler dans le temps leur mémorisation et leur montée en généralisation :

Dans une classe, périodiquement certaines affiches sont retournées, il s'agit alors de reconstituer collectivement leur contenu.

D'autres sont complétées d'exemples au fur et à mesure de leur rencontre pour permettre la compréhension progressive de notions importantes...

[L'affichage dans la classe : ses objectifs, ses fonctions](#)

[Retour sommaire](#)

Pratiquer l'évaluation formative

Faire des évaluations sommatives en fin de trimestre, d'année ou de cycle est intéressant pour l'enseignant afin de savoir où en sont ses élèves ou pour pouvoir les situer. Toutefois, ce principe et cette temporalité, après les temps d'apprentissage, ne permettent pas de donner une information utile aux élèves pour faire ce que l'on attend d'eux à l'école : apprendre ; ce qu'en revanche, l'évaluation formative, différente dans ses modalités et ses objectifs, va le permettre.

Pratiquer une évaluation formative, c'est proposer une évaluation dont la visée première est de mieux faire apprendre les élèves. On trouvera une comparaison avec d'autres modes d'évaluation et une recension de travaux sur cette perspective dans le dossier de veille de l'Ifé de septembre 2014 « [Évaluer pour \(mieux\)apprendre](#) ».

Pour bien comprendre en quoi consiste une évaluation formative ou une évaluation « pour apprendre », on pourra notamment se reporter aux travaux :

- d'Alain Lieury (articles des *Cahiers pédagogiques*) : **Faut-il noter les élèves ?**

[Épisode 1 : Complimentez, il en restera toujours quelque chose](#)

[Épisode 2 : Feedback et gommettes](#)

[Épisode 3 : Motivés, motivés](#)

[Épisode 4 : Motivés avec ou sans les notes ?](#)

- ou à ceux de Michel Grangeat « [Pratique de l'évaluation formative en classe de sciences](#) »

Dans notre contexte de la gestion positive de l'hétérogénéité, nous pouvons proposer quelques éléments de mise en œuvre de l'évaluation formative empruntés à ces auteurs qui sont opératoires dans la classe. Les modalités de l'évaluation formative doivent permettre :

- de ne pas baisser les exigences, car pour tirer tous les élèves vers le haut, il ne faut pas que certains d'entre eux se sentent discriminés (réprimandés) par des activités différentes de celles des autres ; en revanche, on peut donner des étayages plus forts à ceux dont on sait qu'ils en ont besoin. ;
- de revenir sur les buts de l'enseignement, sur l'apprentissage visé. ;
- d'être clair et explicite sur les attendus et les critères de réussite ;
- de montrer les progrès et complimenter à leur sujet (les élèves complimentés pour des progrès progressent davantage que des élèves réprimandés pour des erreurs). Mais attention il faut complimenter pour de vraies réussites et ne pas le faire si on n'est pas convaincu d'une évolution réelle. Il faut aussi encourager par exemple en reconnaissant les efforts en cours, en remerciant pour le travail réalisé ;

- de pointer les difficultés en aidant à leur résolution sans se substituer à la réflexion propre de l'élève. C'est aussi ce que l'on appelle « donner des *feedbacks* » aux élèves ;
- de faire en sorte que les élèves s'autorégulent dans leurs apprentissages en leur apprenant à le faire, en leur fournissant des outils pour le faire, comme des grilles « critériées » ;
- de favoriser les apports entre pairs en pratiquant la confrontation des solutions trouvées et en les faisant expliquer.

Un exemple de pratique : les élèves créent en groupe « [une fiche erreur](#) », qui sera ensuite mutualisée, expliquant le raisonnement qui a conduit à l'erreur et proposant une solution

Si l'évaluation formative est dominante dans la classe, les évaluations sommatives existent à certains moments de la scolarité et il faut y préparer les élèves.

Les évaluations dites diagnostics sont intéressantes en début d'année ou de cycle pour situer les besoins des élèves. Leur correction avec les élèves peut être également l'occasion de revenir sur des tâches et apprentissages en cours. Il est essentiel qu'elles soient bien présentées comme des explorations des savoirs et savoir-faire en place, et non comme des jugements.

Dire aux élèves que l'on va les interroger est une manière de mobiliser des révisions de leurs savoirs. Car, être interrogé ne va pas de soi, il faut pouvoir s'y préparer. Or, être prévenu, c'est une façon d'apprendre à s'y préparer.

Annoncer et mettre en œuvre des devoirs ou travaux communs à un niveau de classe et notamment pour préparer les épreuves ponctuelles du brevet. De la même manière, la confrontation des solutions trouvées à l'occasion d'un devoir commun par les élèves doit permettre des progrès ultérieurs.

Ces formes de travail supposent – et entretiennent – un certain climat de classe où les élèves s'inscrivent dans des apprentissages parce que le contexte de ces activités est suffisamment bienveillant pour ne pas risquer d'être stigmatisés. L'évaluation formative est une forme de travail qui permet d'éviter que l'évaluation soit perçue comme une menace par les élèves⁹.

[Retour sommaire](#)

⁹ Voir l'article consacré à l'ouvrage dirigé par Fabrizio Butera (université de Lausanne), Céline Buchs (Genève) et Céline Darnon (Clermont-Ferrand), [L'Évaluation, une menace ?](#), PUF, 2011.

Le travail personnel de l'élève : accompagner l'hétérogénéité dans et hors la classe

Le travail demandé hors la classe (les leçons, les devoirs) est nécessaire à l'élève pour un temps d'appropriation personnelle des savoirs : le temps de revoir, de relire, d'exercer, d'approfondir, de mémoriser, de rechercher, d'anticiper, etc. Tous les élèves ne disposent pas de la même capacité d'autonomie dans la prise en charge de ce travail, ne bénéficient pas du même environnement social et familial pour les accompagner. La prise en compte de l'hétérogénéité ne s'arrête donc pas aux portes de la classe et, au sein de l'école et/ou de l'établissement, l'accompagnement du travail personnel de l'élève doit être organisé.

(Voir aussi le dossier [Dgesco « Enseigner plus explicitement »](#), le travail personnel hors la classe, p. 22-23).

Plusieurs points de vigilance, pistes de travail ou de réflexion pour penser le travail personnel et son accompagnement :

- ✓ penser en équipe la nature du travail donné, pour une action collective cohérente de la communauté pédagogique et éducative. On pourra lire à ce propos le travail réalisé par l'observatoire des pratiques de l'académie de Créteil « [Le travail personnel des élèves en dehors de la classe](#) » ;
- ✓ penser le travail donné comme anticipation du cours à venir. (voir le chapitre « [Anticiper/préparer les élèves aux attentes du cours collectif](#) ») ;
- ✓ enseigner en classe les attendus du travail personnel : expliciter aux élèves ce qui est entendu par « apprendre la leçon », ou par se « préparer à l'évaluation ». Consacrer une ou deux séances à ce travail personnel réalisé en classe avec le professeur. Par exemple, les pratiques de l'évaluation par « contrat de confiance » à partir des travaux de René Antibi ont développé une forme d'explicitation des attendus et travaillé l'« apprendre à apprendre » ;

À lire aussi...

[Les devoirs à la maison : un facteur d'inégalité supplémentaire](#)

Étienne Douat, maître de conférences en sociologie à l'université de Poitiers,
Les notes du conseil scientifique de la FCPE

Récits d'expériences de modalités d'évaluation par contrat de confiance menées dans l'académie de Créteil qui éclaire les élèves sur le travail personnel à fournir (ctrl+clic sur les images):



- ✓ organiser dans l'école et/ou l'établissement des temps et des espaces où ce travail personnel des élèves est encadré par des personnels (personnels enseignant et d'éducation, voire bénévoles) formés à cet accompagnement. Celui-ci ne doit pas être confondu avec du soutien ou de la remédiation. Il s'agit d'apprendre aux élèves à travailler, leur enseigner les « gestes de l'étude », pour les faire cheminer vers l'autonomie, et non leur apporter une aide qui les maintienne dans une dépendance à l'adulte. L'accompagnement de ce travail personnel par des enseignants permet également à ceux-ci de voir l'élève sous un autre jour, de revisiter leur propre pratique (voir encadré).

Le collège Georges-Rouault (REP+ Paris) organise au bénéfice des élèves de l'établissement un dispositif innovant d'Aide aux devoirs et leçons en ligne accessible depuis le domicile ou tout point Internet (ADELL).

[Le dispositif ADELL](#)

« En m'asseyant à côté de l'élève, j'apprends moi aussi son fonctionnement, ses angoisses et j'ai une vision plus globale du « travail et de la vie de l'élève ». Pourquoi les élèves de 3^e ont-ils le même comportement que les élèves de 6^e ? »

« Faire de l'accompagnement n'est pas si facile : les sollicitations sont variées et pas toujours si claires.. il m'est arrivé souvent de devoir m'y reprendre à plusieurs fois pour comprendre les consignes d'un travail donné y compris dans des matières littéraires où je suis plutôt à l'aise. Je n'ai pas le « vécu » du cours et ce qui est évident pour le prof ou une partie des élèves de la classe (les bons...) ne l'est ni pour moi ni pour l'élève demandeur. Il y a donc un travail de « remise en évocation » du temps/classe avec l'aide des autres camarades présents pour pouvoir comprendre. Je pense forcément à mes propres consignes et mon propre fonctionnement... »

« J'ai pu rectifier certaines de mes pratiques en classe : en tant que professeur d'histoire-géographie, je cours depuis longtemps après la bonne méthode pour « apprendre sa leçon » : J'ai découvert que le « plan » d'une leçon n'était absolument pas perçu par l'élève... j'insiste donc maintenant beaucoup plus sur ce point. »

Témoignage d'un professeur d'histoire géographie engagé dans l'accompagnement éducatif.

Enfin, les parents peuvent également être associés à ces temps de travail personnel des élèves. Certains réseaux pratiquent cette ouverture : un dispositif original où tous les enfants et parents qui le souhaitent peuvent participer à un moment de travail avec l'enseignant.

[Retour sommaire](#)

IV. Dans la classe, l'hétérogénéité des élèves : une force pour les apprentissages

Être attentif aux différences, mais ne pas les valoriser excessivement en les soulignant dans la classe. L'uniformité serait anormale, l'existence de différences est normale. Il y a des risques à trop valoriser les différences : le risque de l'exclusion de l'individu « différent » et de son isolement, le risque de valoriser certaines différences aux dépens des autres et de créer du trouble dans un groupe.

La confrontation des points de vue, des manières de faire

On ne résiste pas pour commencer au plaisir de citer assez largement un extrait d'article de Philippe Meirieu que celui-ci livre au public sur son site¹⁰ :

« La confrontation : il s'agit ici d'utiliser l'interaction entre pairs afin de déstabiliser des représentations ou des préjugés. Il s'agit de susciter la contradiction et l'inter argumentation afin de permettre à chacun de mettre à l'épreuve ses conceptions et de les argumenter. Le travail en équipe est ici le moyen d'opérationnaliser le conflit sociocognitif dont parlent les psychologues : chacun étant mis en demeure de justifier son point de vue et étant soumis à la critique d'autrui, il y a construction progressive d'une relation objectale par dissociation de ce qui n'appartient qu'à l'univers subjectif d'un sujet et de ce qui est peut être un « objet commun » construit dans l'expérience de l'intersubjectivité. Il est bien évident que, dans cette procédure, l'enseignant doit être particulièrement vigilant afin de ne pas laisser jouer massivement les relations de captation, de fascination ou de domination qui pourraient se substituer à la construction de la relation

objectale et renvoyer un élève de son imaginaire à l'imaginaire de l'autre. Les questions susceptibles de réguler ce type de travail sont donc : « Sur quelles conceptions chacun a-t-il changé d'avis ? Pourquoi ? As-tu été vraiment convaincu ? Comment ? Pourrais-tu convaincre quelqu'un, à ton tour de ce que tu as découvert ? »

L'intérêt de cette procédure de travail dans le contexte de groupes hétérogènes est grand. Il doit toutefois être utilisé avec la médiation de l'enseignant qui doit veiller, outre au risque de captation, fascination ou domination dont parle Meirieu, à ne pas permettre des tâches qui vont encourager le taylorisme, les uns faisant les tâches nobles tandis que d'autres seraient consignés aux tâches de bas niveau. Il faut également veiller à ce que le climat des confrontations intellectuelles reste respectueux et ne débouche pas sur des pugilats. Il convient aussi de faire attention à ce que tout le monde contribue à la réflexion du groupe dans une démarche qui laisse place à l'erreur sans crainte de jugement.

La procédure est particulièrement précieuse pour des activités où il s'agit d'émettre et de confronter des hypothèses qui vont permettre de faire

¹⁰ Philippe Meirieu, « [Pourquoi le travail en groupe des élèves ?](http://www.meirieu.com) » (publié en 2011 sur le site www.meirieu.com)

évoluer des conceptions initiales. Elle a été particulièrement développée pour l'enseignement des sciences et [Astolfi l'explícite dans ce champ](#). Mais rien n'interdit de l'utiliser dans tous les autres domaines de l'enseignement dès que l'on se pose une question qui fait sens.

La situation problème est toujours à l'origine de la confrontation des points de vue. Elle s'inscrit bien dans les programmes. Elle repose souvent sur un obstacle intellectuel qui crée une rupture par rapport aux savoirs initiaux : comment expliquer cela ? Il faut donc qu'elle permette une réflexion productive.

Elle permet de partager un questionnement en veillant à ce que la situation initiale soit assez complexe pour permettre une recherche, mais aussi assez accessible pour être résolue par le groupe concerné. Pour cela, d'éventuelles ressources nécessaires pour la résoudre doivent être disponibles et les enseignants doivent adopter une posture de soutien et d'encouragement de l'activité intellectuelle des élèves en donnant des étayages à ceux qui ont des difficultés. Ils poussent la réflexion des élèves par le biais de questions adaptées. Ils valorisent les contributions des élèves, y compris les erreurs qui sont indiquées comme telles sans jugement, et donnent des feedbacks qui permettent aux élèves de progresser sans leur donner la réponse à l'investigation en cours.

La démarche dite d'investigation est une des formes du travail coopératif qui peut être conduite en petit ou en grand groupe (on peut rappeler qu'il y a longtemps déjà Dewey parlait « d'enquête »¹¹ à propos de la construc-

tion des savoirs). Elle est très favorable au développement de l'esprit critique et à la construction d'une exigence vis-à-vis de la question de la vérité. [Le site de la Main à la pâte](#) la présente très bien.

La confrontation des points de vue dans les travaux de groupes hétérogènes doit déboucher sur l'institutionnalisation d'un savoir qui va au-delà de la seule réponse à la situation initiale pour que ce savoir construit permette de résoudre d'autres problèmes semblables ou proches. Si la démarche est très favorable à l'amélioration de l'oral des élèves du fait de la nécessité de précision dans les échanges, conduite avec exigence, elle permet aussi de travailler sur l'écrit tant pour l'énoncé de la question initiale que pour les observations, les hypothèses ou les conclusions. Il est en particulier à noter que le travail aux fins de confrontations des points de vue doit être mené avec précaution pour que les conflits cognitifs permettent effectivement les apprentissages attendus comme il apparaît dans les [travaux de Buchs et al.](#) La principale condition est que les élèves soient bien centrés sur la tâche et que les échanges portent sur des données cognitives dans un esprit de coopération qui met de côté le risque de la compétition.

[Retour sommaire](#)

¹¹ John Dewey (1859-1952) est un psychologue et philosophe américain qui a beaucoup écrit dans le domaine de la pédagogie.

Le travail coopératif en groupe hétérogène

En effet, il ne suffit pas de constituer des groupes hétérogènes pour que tous les élèves progressent. Des travaux de recherche nous indiquent quelques pistes pour que cette modalité de travail bénéficie à tous les élèves et prioritairement aux plus fragiles.

Dominique Bucheton¹² nous propose « les ateliers dirigés » sorte de mini-classes de 6 à 8 élèves durant lequel l'enseignant est dans une posture d'accompagnement (qui allie écoute et ressources et lui permet d'observer de près les élèves au travail). Ces ateliers développent les interactions orales entre les élèves et avec l'enseignant ainsi qu'une atmosphère de travail en « sécurité », l'apprentissage du vivre ensemble. Il favorise l'évolution des représentations mutuelles entre élèves, entre élèves et enseignants.

Céline Buchs¹³, de l'université de Genève, défend, en appui sur des travaux de recherche, la pédagogie coopérative et le travail de groupe organisé de façon à ce que chaque élève soit responsable d'une tâche. Elle fournit des pistes pour une forte structuration de ce travail de

Une autre illustration du travail en groupe pour une réalisation commune : la dictée négociée (ce dispositif est adaptable à d'autres domaines, ou disciplines...)

[La banque de séquence didactique de Réseau Canopé : la dictée négociée](#)

Favoriser des moments de coopération entre élèves : [ce que les élèves en pensent](#)

¹² « Postures des enseignants et des élèves », conférence de consensus sur la différenciation pédagogique CNETCO, 2017.

¹³ « Travail coopératif entre et avec les élèves », *ibid.*

groupes : des responsabilités fonctionnelles sont définies (gardien du temps, responsable du matériel...) mais aussi et surtout des responsabilités cognitives et sociales.



Document de Céline Buchs, [L'Apprentissage coopératif pour structurer le travail de groupe, université de Genève, 2014.](#)

Certaines activités sont plus adaptées à un apprentissage coopératif que d'autres. La tâche à accomplir dans le travail coopératif est un paramètre important à prendre en compte : toutes les tâches ne se prêtent pas au jeu de la coopération, comme les tâches routinières ou celles qui font travailler la mémoire. Par contre les tâches complexes, incluant la compréhension de concepts, sont particulièrement adaptées, pourvu qu'elles soient à la portée des élèves du groupe et que ces derniers disposent de ressources adéquates. Plus la tâche demande un niveau de coopération élevé, plus les compétences développées alors par les élèves sont d'un haut niveau de raisonnement, ce qui a à son tour un effet sur l'apprentissage en cours (Hugon, 2008 ; Gillies, 2014)

[La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques](#)
Dossier de veille de l'IFÉ • n° 114 • décembre 2016, 6/32

[Retour sommaire](#)

Des modalités de remédiation qui s'appuient sur l'hétérogénéité

Remédier est parfois nécessaire. Les groupes de besoins ponctuels organisés dans la classe sur des connaissances et compétences ciblées peuvent être utiles ; de même, les organisations de classe qui développent la confrontation des points de vue. La mutualisation des démarches entre élèves sont aussi une manière d'enseigner qui s'appuient sur les différences entre élèves pour créer une dynamique d'apprentissage collectif.

Quand il est nécessaire de soutenir particulièrement certains élèves, la contribution des « pairs » peut être un levier efficace. Elle permet de varier les approches proposées à un élève qui a besoin de soutien (afin d'éviter de donner « toujours plus de la même chose »). Elle favorise les relations d'entraide et un climat de classe (d'école, de collège) altruiste. Organisée au niveau d'une école, d'un établissement entre élèves d'âges différents, elle peut contribuer à ce que des élèves, le plus souvent bénéficiaires de soutien, se trouvent en position de tuteurs (d'un enfant plus jeune), ce qui a un effet extrêmement positif à la fois sur l'élève qui est aidé (être aidé par un élève plus âgé peut apparaître moins stigmatisant) et sur le tuteur qui renforce ses propres connaissances et gagne en confiance en soi.

Pour aller plus loin sur ce thème :

Un document très complet de Sylvain Connac :

[Coopération et rapport aux savoirs : le cas de l'organisation du tutorat à l'école primaire et au collège](#)

Un témoignage vidéo du collège Sébastien Pons, de Montpellier (REP+)

[Coopérer en classe de sixième : pratiques d'élèves et d'enseignants](#)

[Les classes coopératives, Collège Lucien-Vadez, Calais](#)

« Il est indispensable de substituer au contrat tacite et unique qui liait le maître à toute une classe, des contrats individuels et diversifiés qui engagent chaque élève, précisant exactement ce que l'on attend de chacun d'entre eux et les soutiens sur lesquels il peut compter. »

Philippe Meirieu, dans *L'École, mode d'emploi*, ESF, 1985.

[Retour sommaire](#)

L'accompagnement personnalisé : différencier, comment, jusqu'où ?

Les récentes évolutions de l'école ont vu la création ou l'évolution de dispositifs d'accompagnement plus personnalisés des élèves afin de contribuer à la prise en compte de leur hétérogénéité.

À l'élémentaire, ce sont les activités pédagogiques complémentaires (APC).

Au collège et au lycée, l'accompagnement personnalisé qui existait déjà au collège pour le niveau sixième et a été étendu au cycle 4 (5^e, 4^e, 3^e).

Dans le prolongement des principes énoncés tout au long de ce dossier, un certain nombre de points de vigilance peuvent être identifiés afin que ces dispositifs répondent aux besoins des élèves de l'éducation prioritaire (se reporter au chapitre : [comprendre les difficultés et besoins des élèves](#)). Il s'agit ainsi de :

- ✓ préférer l'anticipation des obstacles à la remédiation de difficultés avérées ;
- ✓ développer le travail en groupes, en privilégiant le travail en groupe mêlant des élèves de niveaux hétérogènes ;
- ✓ lorsque des groupes homogènes sont constitués, les concevoir d'une durée limitée et autour de besoins identifiés ;
- ✓ profiter de ces dispositifs pour travailler l'explicitation des attentes (et leur hétérogénéité selon les disciplines), des processus d'apprentissages et procédures à mettre en œuvre pour apprendre ;
- ✓ analyser avec les élèves l'origine des erreurs ;
- ✓ expliciter le lien entre ce qui est travaillé en « accompagnement personnalisé » et l'ordinaire de la classe, faciliter le transfert qui ne va pas de soi.

Quelques ressources :

[Une présentation de Anne Burban](#), IGEN de mathématique, concernant l'accompagnement personnalisé (au lycée, mais dont les principes sont applicables en collège)

Une contribution de Sylvain Connac, enseignant chercheur à l'université Paul-Valéry de Montpellier [Accompagnement personnalisé et réforme 2016](#)

Une contribution de Jean Michel Zakhartchouk (qui a une longue expérience d'enseignant, en milieu populaire et de rédacteur des Cahiers pédagogiques) [L'accompagnement personnalisé : pistes pour le nouveau collège](#)

[Retour sommaire](#)

La classe inversée peut-elle contribuer à la gestion positive de l'hétérogénéité ?

Dans un [forum relatif à l'enseignement universitaire](#), Nicolas Roland, chercheur, souligne ceci : « Je n'indique pas que les cours magistraux soient la solution, bien au contraire. Ce que les résultats de mes travaux actuels montrent, c'est que vu la variabilité des compétences en littératie médiatique (numérique) des étudiants universitaires, les classes inversées, qui leur demandent souvent de s'appuyer plus sur celles-ci (alors que ces compétences ne sont pas enseignées), entraînent des difficultés qui montrent de réelles inégalités numériques (en fonction des classes sociales, notamment) et inégalités de réussite. » Aussi peut-on douter, d'entrée de jeu, de l'intérêt de cette pratique en milieu populaire dans la mesure où il existe dans les quartiers concernés non seulement une inégalité de « littératie numérique » mais encore une inégalité d'accès aux ressources numériques qui fait dire à un professeur que s'il veut toucher tous ses élèves il doit proposer le lien internet mais aussi des clés USB et même un DVD pour un élève qui n'a chez lui qu'un lecteur de DVD.

Néanmoins, l'engouement dont elle est l'objet, ne doit pas manquer de déterminer à quelles conditions elle pourrait permettre une meilleure gestion de l'hétérogénéité des besoins des élèves.

La première condition nous semble être la familiarisation des élèves à l'usage personnel des ressources numériques mises à disposition. Avant de commencer à travailler en classe inversée, il faudrait former les élèves à ce travail qui leur est demandé dans la solitude de la maison, mais aussi souvent dans le bruit de la vie familiale. À ce titre, il faut préciser que ce qui vaut

pour les devoirs à la maison vaut tout autant pour le visionnage de capsules vidéo : les élèves de milieu populaire sont moins nombreux à les réaliser car leurs conditions à la fois culturelles et pratiques du travail à la maison ne sont pas favorables à l'engagement dans les tâches proposées.

Cela amène à proposer une seconde condition qui est que l'élève qui ne peut faire son devoir à la maison, que ce soit un travail en préparation à la classe inversée comme un travail complémentaire après la leçon dans la classe ordinaire, puisse bénéficier d'une bienveillance qui lui permet de faire dans l'école ou l'établissement le travail à réaliser qu'il ne peut réaliser à la maison pour toutes sortes de raisons qu'il faut pouvoir comprendre ou connaître. L'usage de l'accompagnement éducatif disponible en éducation prioritaire pourrait y pourvoir dans l'esprit de ce que les travaux de recherches de [Glasman et Rayou](#) ont mis en évidence qui ne vaut pas que pour le travail à la maison mais aussi et surtout pour le travail en classe. (Voir aussi « le travail personnel, penser l'hétérogénéité hors de la classe ».)

La troisième condition est la préparation de l'activité à conduire à la maison car, si l'on veut un véritable engagement intellectuel de l'élève dans l'activité en question, il faut, tout comme pour une activité en classe, qu'il en comprenne le sens, les buts et qu'il puisse déterminer ce que la tâche proposée lui permettra d'apprendre. Il ne suffit pas de passer par une présentation d'un savoir en vidéo pour que les élèves comprennent.

Une quatrième condition est celle de la vérification précise des acquis au retour en classe afin de bien déterminer les besoins de chacun des élèves. De ce point de vue, le fait de faire travailler les élèves en îlots, qui est tout à fait recommandé par de nombreuses recherches, n'est pas en soi une garantie d'apprentissages réussis. Encore faut-il que le travail coopératif soit conçu dans des perspectives bien précises comme il apparaît dans les travaux, déjà anciens, de Philippe Meirieu qui avait fait sa thèse sur [le travail en groupe des élèves](#). Il est en particulier à noter que le travail aux fins de confrontations des points de

vue doit être mené avec précautions pour que les conflits cognitifs permettent effectivement les apprentissages attendus comme il apparaît dans [les travaux de Buchs et al.](#)

Une cinquième condition est, comme pour la classe ordinaire, la bonne institutionnalisation des savoirs à l'issue de la période d'apprentissage. En effet, il ne suffit pas d'être confronté à la matière des savoirs pour modifier ses représentations et pour retenir l'essentiel qui permet de modifier les représentations premières, c'est-à-dire pour apprendre.

[***Retour sommaire***](#)

V. Penser, valoriser l'hétérogénéité au sein de l'école, de l'établissement

La question des classes spécifiques (Segpa, UP2A, ULIS...)

Au-delà du groupe-classe, l'enseignant peut être confronté à toutes sortes d'hétérogénéité au sein même du réseau quand ce dernier intègre à l'école ou au collège d'autres structures (SEGPA, UPE2A, ULIS ou dispositifs relais) où des élèves manifestent une grande disparité d'attitudes, de compétences et de modes d'engagement à l'égard des apprentissages.

Travailler avec des élèves issus d'autres structures sur des séquences pédagogiques particulières (dans le cadre d'un EPI par exemple) permet de se confronter encore plus directement à la gestion de l'hétérogénéité. Mixer les élèves dans ces conditions-là oblige de fait les enseignants à traiter les contenus d'enseignement, à diversifier les entrées et les procédures d'apprentissage, à

varier les situations proposées et à contrôler leur distance relationnelle à l'égard des élèves. Il s'agit d'être encore plus vigilant sur les exigences et le sens possible de l'objet d'apprentissage eu égard aux caractéristiques du groupe d'élèves concerné avec l'obligation éthique d'éviter de mettre en échec les élèves issus des autres structures.

Mais une telle démarche, si elle se veut véritablement inclusive, repose sur une collaboration étroite entre enseignants dans la préparation tant des séquences pédagogiques que de la co-animation. A l'hétérogénéité des élèves correspond ainsi celle des enseignants, puisqu'il s'agit ici d'allier les compétences professionnelles d'un enseignant spécialisé à celles d'un autre enseignant (du premier degré ou de discipline).

Les expériences qui ont été menées, souvent en [éducation physique et sportive](#) mais aussi en sixième (voir ci-contre la sixième inclusive, dans les collèges Paul-Langevin de Boulogne-sur-Mer et Germinal de Raismes de l'académie de Lille), ont été concluantes. Elles permettent aux élèves des autres structures de comparer leurs prestations, souvent avec plaisir, à celles de leurs camarades (ci-contre : Le portrait de Gwenaél Le Guével, enseignant en SEGPA, « La SEGPA pour tous ? »).



Voir la vidéo « [La sixième inclusive](#) », [académie de Lille](#), [Réseau Canopé](#), 2016.

Monique Royer, « [La SEGPA pour tous ?](#) », « Les Portraits du jeudi », *Cahiers pédagogiques*, 24 mars 2016

Elles peuvent contribuer à la construction d'une estime de soi plus positive ou plus réaliste qu'elle ne l'est généralement. Elles permettent aussi de lutter efficacement, mieux que les discours, contre les représentations que les autres élèves peuvent avoir à l'égard

de leurs camarades issus des autres structures et, dans les faits, de faire de ces élèves, qui se vivent comme étant à part, parce que considérés comme tels (déjà par le simple fait d'être dans des structures séparées), des élèves à part entière.

Au-delà, ce type de démarche pédagogique comprend un véritable enjeu éducatif puisqu'il s'agit de créer les conditions pour que les élèves fassent l'expérience à la fois de l'altérité et de l'universalité. En effet, apprendre à vivre avec l'autre, c'est certes le reconnaître dans tout ce qui le constitue comme irrémédiablement autre (son origine sociale, son histoire familiale, son sexe, ses qualités physiques et psychiques, etc.), mais c'est aussi le reconnaître pour tout ce qui le rend semblable à soi-même (même appartenance au genre humain, même génération, même lieu de scolarisation, même commune de résidence, parfois même quartier). Enfin, montrer, par l'expérience, que tous les élèves sont en capacité d'apprendre et de progresser, même ceux que l'on présume « perdus pour l'école¹⁴ », c'est de fait « changer de regard sur la difficulté scolaire¹⁵ ».

[***Retour sommaire***](#)

¹⁴ Document de l'académie de Strasbourg, « [Éducation physique et sportive](#) ».

¹⁵ Propos du principal du collège Paul-Langevin, Boulogne-sur-mer, « [La sixième inclusive](#) », Réseau Canopé, 2016.

Les dispositifs de soutien hors la classe (stage, groupe de remédiation...)

Les dispositifs de soutien ou de remédiation organisés hors de la classe présentent de fortes limites qui, si elles ne sont travaillées en équipes, risquent de les rendre inefficaces et de participer au renforcement d'un sentiment de découragement, voire d'incompétence aussi bien chez les élèves que chez les adultes.

Ce type de dispositifs, en collège principalement, multiplie le nombre d'intervenants auprès des élèves, chacun étant porteur d'un discours inévitablement différent ; ce qui peut entraîner de la confusion chez les élèves.

Le transfert de ce qui est travaillé en « remédiation » dans l'ordinaire des cours, dans un autre contexte pose très souvent problème : il suppose une étroite concertation entre les adultes intervenant auprès de l'élève (en conséquence une concertation coûteuse en temps et en énergie) et/ou une capacité de l'élève à réinvestir ce qui est travaillé durant les séances de soutien dans le contexte des cours « ordinaires » ; capacité loin d'être évidente pour un élève en difficulté.

Le sentiment d'incompétence qui risque de s'installer chez l'élève, lequel se sent redevable des efforts consentis pour lui, en dette perpétuelle envers l'école et toujours en retard les autres ; sentiments insupportables si les progrès ne sont pas au rendez-vous.

L'impression d'être pénalisé quand les heures de soutien ou de remédiation se traduisent par des heures supplémentaires.

L'inefficacité de la répétition : lui donner « toujours plus de la même chose », refaire, redire ce qui l'a déjà fait échouer.

Une absence de prise d'initiative de l'élève sur ce qu'on l'on entreprend pour lui, un manque de participation à la définition de ce qui est fait pour lui qui transforme l'aide apportée en une aide subie sur une définition des besoins à laquelle le plus souvent il n'a pas participé.

En conséquence, si des aides externalisées (c'est-à-dire données hors de la classe, et pas uniquement hors de l'école ou de l'établissement) sont mises en place, quelques pistes pour en tirer le meilleur parti possible :

- ✓ associer les élèves à la définition de leurs besoins ;
- ✓ préférer des aides qui vont préparer les apprentissages à venir plutôt que de remédier après ;
- ✓ travailler le lien avec la classe, expliciter le transfert des compétences travaillées dans d'autres domaines, contextes.

[Retour sommaire](#)

Les temps d'activités hors la classe

Comment les apprentissages réalisés lors des temps d'activités hors la classe (accompagnement éducatif, PRE, centres culturels, projets de sorties scolaires, école ouverte..) peuvent-ils être investis, exploités au sein de la classe¹⁶ ?

Tout au long de leur journée, les élèves doivent faire face à une pluralité de professionnels au sein de contextes d'apprentissage très différents (dans la classe, hors la classe, dans l'école, hors l'école). Comment tous ces temps sont-ils investis par les élèves? Comment font-ils sens pour eux? Sont-ils tous en mesure de transférer lors d'activités en classe ce qu'ils apprennent ici? Comment les apprentissages réalisés lors de ces temps d'activité peuvent-ils être exploités au sein de la classe afin de permettre aux élèves de ne pas voir ces savoirs comme une mosaïque, voire un empilement extérieur à ce qu'ils apprennent en classe? Il ne s'agit pas pour nous de critiquer la diversité de ces temps et de leurs apports, ni celle des équipes (scolaire, périscolaire, extra-scolaire). L'hétérogénéité des adultes, des finalités et des modalités des apprentissages, est ici aussi une richesse. Pour autant en quoi ce que j'apprends là peut-il être réinvesti dans ce que je fais en classe et inversement¹⁷ ?

¹⁶ On pourrait tout aussi bien se poser la question inverse : « comment faire pour favoriser le transfert des acquis scolaires des élèves hors de l'école ? », voir l'article de Philippe Perrenoud, « [Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école](#) », *Pédagogie collégiale*, vol.10, n° 3, mars 1997.

¹⁷ Rappelons que l'un des objectifs de la réforme des rythmes scolaires est de permettre aux élèves de mieux apprendre et de favoriser la réussite de tous. Cf. N. Vallaut-Belkacem, « [Les nouveaux bénéfices pédagogiques de la réforme des rythmes scolaires](#) », juin 2015.

La question qui est posée à travers les temps d'activité hors classe est plus globalement celle de la capacité, scolairement constituée, des élèves à transférer les savoirs, les techniques, les modes de raisonnements, les habiletés acquis dans un contexte ou une discipline vers un autre contexte ou une autre discipline. C'est cette aptitude proprement scolaire qui favorise le raisonnement inductif, déductif, analogique, qui permet de relier des habiletés entre elles, de donner du sens à une situation d'apprentissages. Or cette disposition de transfert de savoir et de méthode à travers le temps et/ou d'une situation à l'autre n'est pas un fait évident, et encore moins inné.

En effet, « la connaissance décontextualisée, donc prête à l'emploi pour des contextes divers, n'est pas un état natif, mais le produit d'un processus d'abstraction progressif, qui n'est nullement spontané, mais suppose au contraire de multiples recontextualisations/décontextualisations. Une connaissance ne se détache des situations où elle a pris naissance – pour un sujet donné – que par un travail qui n'est en réalité jamais achevé, qui se poursuit au gré de l'expérience¹⁸. »

Sachant déjà que peu d'élèves issus des milieux populaires parviennent, « plus ou moins fragilement, plus ou moins douloureusement, à construire des schèmes culturels spécifiquement scolaires qui sont en totale ou partielle dissonance par rapport aux schèmes antérieurement acquis au sein de l'univers familial ¹⁹ », combien réussissent-ils à réutiliser en classe ce qu'ils ont appris durant les temps d'activité hors la classe grâce à un transfert de connaissances ? Dès lors, pour éviter de laisser certains élèves seuls et démunis face à ce

¹⁸ cf. Philippe Perrenoud, *op. cit.*

¹⁹ Bernard Lahire, *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998, p. 99.

qui apparaît comme un véritable travail mental et pas uniquement une simple transposition, ne convient-il pas de réfléchir aux conditions et modalités de mise en œuvre d'un « étayage²⁰ » par les enseignants qui, malgré les « discontinuités éducatives²¹ », serait garant de cohérence, et donc de sens, pour tous ?

Ceci passe sans doute par une meilleure connaissance de ce que les professionnels de l'éducation font avec les élèves quand les enseignants ne sont pas présents, ce qui suppose un espace (temps et lieux) pour travailler ensemble. C'est en effet ce collectif de professionnels qui, en permettant de savoir ce que fait chacun, créerait les conditions pour aider les élèves, en fonction de leurs profils, à réinvestir en classe ce qu'ils ont pu apprendre en dehors.

De manière plus générale, pour les élèves dits « en difficulté²² », il s'agit de construire une « offre cohérente de l'aide²³ » dont ils peuvent bénéficier au sein de l'école et hors l'école. Sa finalité vise, sous d'autres modalités

pédagogiques, à faire en sorte que ces élèves puissent comprendre ce qu'ils n'ont pas réussi à comprendre en classe. Et cela commence par une évaluation en équipe de leurs besoins pédagogiques et éducatifs : de quoi ces élèves ont-ils besoin ? En quoi ce que l'école, éventuellement avec d'autres (PRE), leur propose comme étayage permet-il d'y répondre ?

En ce sens, la notion de « registres » peut être intéressante à mobiliser. « Elle permet de distinguer, ce qui, dans ce qui est mobilisé par les élèves, relève davantage de démarches cognitives [registre cognitif], et/ou de convocation d'éléments de culture scolaire ou non, et/ou de l'expérience subjective secondarisée, scolarisée ou non [registre culturel], et/ou de la construction ou présentation de soi comme élève ou comme jeune [registre identitaire-symbolique]. [...] La notion de registres permet de repérer des configurations différentes et de proposer des pistes de compréhension de la réussite (ou de la non-réussite). En effet, [...] les registres se configurent de manière très diverse chez les élèves. Les étayages que l'établissement propose agissent sur l'un ou l'autre des registres, et parfois sur plusieurs à la fois²⁴. » Cet ouvrage donne de nombreux exemples de mise en œuvre concrètes de ces registres :

- en ce qui concerne le registre identitaire/symbolique, l'importance du choix donné aux élèves, la qualité d'un climat chaleureux, l'écoute, les responsabilités confiées...
- en ce qui concerne le registre culturel : la participation à un projet théâtre, l'engagement dans la pratique sportive, l'ouverture sur des milieux socioprofessionnels

²⁰ La notion d'étayage entend subsumer tout un ensemble de pratiques ordinairement désignées sous les noms de *soutien, aide, tutorat, individualisation, accompagnement*. Cette métaphore de l'étayage nous apparaît intéressante pour reconsidérer les pratiques pédagogiques visant à soutenir les apprentissages au service du développement du sujet [...] Cette notion permet ainsi d'interroger l'étayage en ne postulant pas d'emblée un effet positif. « C'est ainsi qu'en s'interrogeant sur l'étayage offert par tel ou tel acteur, ou partenaire ou équipe, on ne s'interdit pas de faire l'hypothèse qu'il puisse ne pas soutenir vraiment, ou qu'il soutienne certains élèves et pas d'autres voire qu'il puisse être contreproductif. « autrement dit, c'est moins l'étayage en lui-même qui compte que l'endroit où est placé l'étai, et tous les élèves n'ont pas besoin qu'il soit placé au même endroit », sans même parler des conditions pour désétayer. Anne-Marie Benhayou (coord.), *Qu'est-ce qui soutient les élèves ? Dispositifs et mobilisations dans divers établissements secondaires*, Centre A.Savary-Ifé, 2015, p. 12.

²¹ Philippe Mérieux, « L'enfant a besoin de discontinuités éducatives », *Diversité*, 183, 1^{er} trimestre 2016, p. 12-16.

²² Précisons quand même que ces élèves dits « en difficulté » sont presque toujours considérés du point de vue de leur seule performance scolaire, et rarement dans la globalité de leur personne. Rappelons aussi que ladite difficulté est toujours relative, appréciée dans la comparaison des performances entre élèves au sein d'une classe. Néanmoins ces élèves disposent de potentialités qui ne se réduisent pas uniquement à ce qu'ils ne savent pas dans le domaine scolaire.

²³ Viviane Bouysse, Ghislaine Desbuissons (s.d.), *Observations et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée*, octobre 2010.

²⁴ Anne-Marie Benhayou (coordination), *Qu'est-ce qui soutient les élèves ? Dispositifs et mobilisations dans divers établissements secondaires*, op. cit., p. 12-13.

particuliers, la participation à des cérémonies honorifiques, l'accès aux musées et à une diversité de lectures...,

- en ce qui concerne le registre cognitif les études, les apports d'associations...

[Retour sommaire](#)

VI. Les élèves confrontés à l'hétérogénéité

Les élèves sont eux-mêmes confrontés à l'hétérogénéité, celles des personnes (élèves et adultes) composant l'environnement au sein duquel ils vivent leurs apprentissages. Penser l'hétérogénéité, telle que vécue par les élèves et de leur point de vue, change l'appréhension et l'angle d'analyse. Trois grandes dimensions peuvent être ainsi revisitées : l'hétérogénéité des élèves vécue par les élèves, l'hétérogénéité des professionnels participant à leurs apprentissages dans et hors l'école, l'hétérogénéité des adultes encadrants (professionnels et parents).

L'hétérogénéité des élèves vécue par les élèves

On n'abordera pas ici l'ensemble des points qui peuvent faire différence entre les élèves et organiser les relations qui se nouent entre eux. Si l'on s'en tient aux trois dimensions qui ont structuré ce dossier (voir page 3 : acquis scolaire, compréhension et engagement dans les activités), l'hétérogénéité des élèves vécue par eux-mêmes amène quelques remarques.

- ✓ Les difficultés scolaires des uns, la réussite scolaire des autres ont inévitablement des conséquences importantes sur les relations des élèves entre eux. La manière, dont ces différences seront appréhendées par les adultes, et la cohérence de leurs approches (ambiance de compétition/classement/disqualification des uns et valorisation des autres versus entraide/coopération/valorisation des progrès de tous) ont des répercussions importantes tant sur l'image que les élèves vont construire d'eux-mêmes que sur l'ambiance générale de la classe, de l'école, du collège.
- ✓ Lorsque des classes de niveaux ou groupes de niveau au long cours existent, les élèves, mêmes très jeunes, ne sont jamais dupes des organisations adoptées et de la place qu'ils y occupent. Plus ils avancent dans leur scolarité, plus ces organisations peuvent engendrer chez les élèves un sentiment de relégation, voire d'injustice, avec les conséquences sur l'image de soi et le comportement que l'on peut prévoir.
- ✓ Si, à l'école élémentaire, le professeur des écoles a une connaissance globale de l'élève (il le connaît en mathématiques, en sciences, en sport, en récréation, à 10 h le matin et dans l'après-midi) – ce qui permet à l'élève de compenser certaines « faiblesses », de « rattraper » un comportement difficile à un instant T –, il en va tout autrement au collège où les visions parcellaires de l'élève et l'éclatement de l'emploi du temps peuvent fixer les jugements.

- ✓ Certains dispositifs d'aide ou de remédiation peuvent installer l'élève dans une situation de dépendance à l'égard de laquelle il ne peut sortir : être aidé sans jamais aider soi-même, sans parfois parvenir à traduire l'aide apportée par la réussite escomptée. Malgré des intentions louables, certaines dispositions peuvent même provoquer chez l'élève un sentiment de régression (quand un enseignant de primaire vient l'aider au collège par exemple). Ces possibles ressentis, s'ils sont insuffisamment pris en considération et anticipés, peuvent venir contrarier les bénéfices espérés d'un dispositif.

Les pratiques et organisations préconisées dans ce dossier (hétérogénéité des classes et des groupes, entraide, coopération, tutorat, tutorat inter-âges, prévention par une pédagogie explicite et inclusive...), outre l'efficacité pédagogique qui en est attendue, visent à prévenir les effets délétères sur la confiance en soi que peut entraîner la fragilité scolaire. En résumé, quelques principes et points de vigilance :

- ✓ prévenir les difficultés plutôt que remédier ;
- ✓ éviter les aides qui excluent, même temporairement, l'élève de la classe ;
- ✓ le cas échéant, impliquer l'élève dans ce qui est mis en place pour lui, dans la définition de ses besoins. Lui donner la parole. Beaucoup d'élèves, à tort ou à raison, disent ce sentiment de ne pas être écoutés ;
- ✓ saisir les occasions de valoriser les progrès, et tous les savoirs des élèves, scolaires, extrascolaires ou d'expériences ;
- ✓ montrer l'ambition que l'on a à leur encontre, pour tous et pour chacun. Tout le monde a éprouvé ce qu'un regard positif, confiant, posé sur soi peut produire...

Hétérogénéité des adultes encadrants

Se placer du côté des élèves, envisager le parcours scolaire (d'une journée, d'une année, d'un cycle) de leur point de vue et en partant de leurs besoins permet, en se décentrant, d'interroger les raisons et objets du travail en équipe.

Les élèves les mieux armés face à la scolarité, qui comprennent bien les codes scolaires et savent décrypter les implicites, supportent sans trop de peine la diversité des enseignants : diversité des enseignants d'une même année scolaire (au collège), diversité des enseignants selon les années (à l'école, au collège). Le développement de leur capacité d'adaptation, de flexibilité peut même leur être profitable. Il revient à l'élève, dans cette hétérogénéité des enseignants (par définition difficilement appréhendée/vécue/ressentie par les enseignants eux-mêmes), de reconstruire la cohérence, de faire les liens, d'établir les ponts. Il leur revient de comprendre (tout seul, bien souvent) qu'apprendre sa leçon ne signifie pas la même chose en anglais et en SVT, il leur revient de comprendre que NATURE, ÉCHELLE, SOMMET ne veulent pas dire la même chose en français, en mathématiques, en géographie. Il leur revient de comprendre que le « nom de famille du verbe » encadré « en rouge » une année et « l'infinitif » souligné au crayon de mine l'année suivante désignent le même objet, etc.

Cette hétérogénéité des approches et des discours est encore démultipliée dès lors que les élèves sont également confrontés à des aides extérieures à la classe (dispositifs de

soutien dans l'école, le collège mais aussi dispositif d'aide aux devoirs du quartier par exemple...).

Si, comme pour celle des élèves, l'hétérogénéité des adultes est inévitable, et même bénéfique, les élèves les plus fragiles doivent pouvoir bénéficier, par le travail en équipe, d'approches pédagogiques qui tiennent compte de leurs besoins dans la durée (c'est la raison d'être du référentiel de l'éducation prioritaire), d'un socle de cohérence pédagogique et d'une explicitation des liens qui unissent et traversent les disciplines : les pratiques de « co » (co-présence, co-intervention, co-animation, co-préparation), le dispositif plus de maîtres que de classes, les temps de formation et de travail en équipe, les travaux menés dans le cadre conseil écoles collège y contribuent concrètement.

La vigilance s'impose donc aux équipes pédagogiques pour que leur hétérogénéité soit une force et une ressource tant pour eux-mêmes que pour les élèves, et non un obstacle de plus à franchir pour les élèves.

Hétérogénéité des attentes familiales vis-à-vis de l'école

Les élèves issus des milieux populaires affrontent une difficulté plus grande que les autres vis-à-vis de l'école. En effet, plus que les autres, ils se trouvent au milieu de deux mondes sociaux aux logiques, aux exigences et aux attendus souvent contradictoires ; deux mondes qui ne sont pas parallèles mais dont l'un (l'école) exerce une domination sur l'autre (la famille) et qui vont donc à travers l'enfant s'entrechoquer.

Que les familles la contestent, y consentent ou aient à son égard une relation ambivalente, l'emprise de l'école sur les familles issues des milieux populaires est indéniable. Et si, du temps de Ferry, d'aucuns rêvaient de « faire envahir les familles par l'école²⁵ », il faut dire combien la logique scolaire leur a depuis imposé sa réalité. En effet, chacune d'elles reconnaît l'importance de l'école sur le devenir professionnel de son enfant. Elle souhaite qu'il y réussisse pour qu'il ne connaisse pas les conditions de travail qu'elle-même subit, sans pour autant mesurer ce que cette attente, cet

« École et famille sont deux instances majeures de socialisation, deux matrices dans lesquelles se transmettent et se construisent non seulement des compétences, des apprentissages, des savoirs et savoir-faire, mais aussi les savoirs et jugements – de légitimité ou illégitimité – qui leur sont associés. [...] Se joue entre générations (parents – enfants) un processus de triple autorisation (inter)subjective, processus qui semble être une condition d'appropriation de la mobilisation et du projet parental,

1°) que le jeune s'autorise à devenir autre que ses parents,

2°) que ses parents l'autorisent en retour, symboliquement, à ce qu'il ne soit pas tenu de reproduire leur histoire,

3°) que le jeune reconnaisse la légitimité de l'histoire et des pratiques de ses parents dont il veut s'émanciper. [...] Pouvant faire valoir ce qu'ils ont été et l'histoire dont ils sont issus dans ce qu'ils deviennent à et par l'école, les adolescents sont à même de pouvoir conjuguer permanence et changement entre passé et avenir, entre histoire familiale et histoire scolaire, entre identifications et idéaux. Dès lors leur expérience scolaire peut être expérience de développement symbolique et social et non exigence ou injonction de changement radical. »

Jean-Yves Rochex, « Entre école et famille : interdépendance et inter-signification », *Dialogue*, n°127, janvier 2008, p. 20-23.

²⁵ P. Kergomard, *L'éducation maternelle dans l'école*, Paris, Hachette, 1895.
<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k831207.r=pauline+kergomard.langFR>

espoir et parfois ce « rêve²⁶ » aura comme effets sur la relation qu'elle a avec son enfant.

Car c'est dès sa prime scolarisation que l'enfant se trouve confronté à des exigences qui remettent tout ou partie en question ce qu'il est : son langage, sa gestuelle, ses manières de faire, de dire, de se tenir. Il s'agit pour lui de renoncer à ce qui le constitue en vue de répondre à ce qui est exigé de lui par l'école s'il veut y réussir. Il doit ainsi apprendre, souvent seul, à réduire la forte dissonance existante entre sa culture familiale d'origine et la culture scolaire²⁷.

Or, ce dont il s'agit ici ne s'apparente pas uniquement à un processus de désaffiliation familiale – processus universel de séparation qui concerne tous les enfants –, mais à une véritable conversion. Avec la scolarisation, l'école transforme le rapport au monde de l'enfant, ou plus exactement le rapport à son monde (familial), le plongeant alors dans un entre-deux souvent douloureux.

« Ne pas m'exclure – ou ne pas être exclu – du système scolaire m'imposait de m'exclure de ma propre famille, de mon propre univers. Tenir les deux sphères ensemble, appartenir sans heurts à ces deux mondes n'était guère possible. Pendant plusieurs années, il me fallut passer d'un registre à l'autre, d'un univers à l'autre, mais cet écartèlement entre les deux personnes que j'étais, entre les deux rôles que je devais jouer, entre les deux identités, sociales, de moins en moins compatibles entre elles, produisait en moi une tension bien difficile à supporter et, en tout cas, fort déstabilisante²⁸. »

Pour éviter à l'enfant cette position « intenable²⁹ » entre sa famille et l'école, il convient de créer les conditions d'une coopération avec ses parents. Car c'est avec leur autorisation que ce dernier pourra, au fil de sa scolarité, véritablement grandir, s'épanouir et devenir, à l'abri des conflits de loyauté, une personne singulière.

L'aide aux leçons avec les parents

Une façon (parmi d'autres) de collaborer avec les parents autour des apprentissages et de faire construire le dialogue parents/enseignants/enfants dans un même souci de réussite :

Projet de l'école Jacques-Prévert d'Yzeure



Retour sommaire

²⁶ D. Thin, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1998.

²⁷ Bernard Lahire, « La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse », *Revue VEI*, n°114, septembre 1998, en ligne : <http://www2.cndp.fr/revueVEI/lahire114.pdf>

²⁸ Didier Eribon, *Retour à Reims*, Paris, éditions Flammarion, 2010.

²⁹ « Plus tard je les remercierai, je leur rendrai. Les larmes aux yeux, pourquoi suis-je si ingrate, dès que je rentre, c'est fini, muette à nouveau. Ils ne devraient pas bouger, assis, bien droits, pas parlé, ils ne savent pas parler, et je leur soufflerais tout ce qu'ils doivent faire et dire, je leur apprendrais ce que je sais, l'algèbre, l'histoire, l'anglais, ils en sauraient autant que moi, on pourrait discuter, aller au spectacle... Mes parents, la même figure, la même chair mais transformés... Pouvoir les aimer complètement, ne pas haïr leur vie, leurs manières, leurs goûts... Je rêvais, je les façonnais, il fallait bien après les retrouver tels qu'ils sont... Ne pas pouvoir aimer ses parents, ne pas savoir pourquoi, c'est intenable. » Annie Ernaux, *Les Armoires vides*, Paris, Gallimard, 1974.

VII. Conclusion

Penser positivement l'hétérogénéité des élèves, la considérer comme un des leviers permettant l'évolution des pratiques pédagogiques pour une école qui s'adresse à tous change profondément la posture professionnelle de l'enseignant vis à vis des élèves, mais également de l'enseignant vis-à-vis de ses collègues. Le développement de la coopération entre pairs (les élèves) et de l'esprit d'inclusion entraîne logiquement, dans un contexte qui les favorise (en éducation prioritaire avec les temps institutionnalisés de formation et de travail en équipe), des pratiques de coopération entre adultes. L'hétérogénéité des enseignants (les débutants et les « chevronnés », les professeurs des écoles et ceux du collège, les enseignants des différentes disciplines) constitue une ressource intrinsèque au réseau, précieuse, constructive et enrichissante quand elle est exploitée.

Des équipes témoignent de cette porosité réjouissante entre ce qui est pensé d'abord pour les élèves (l'hétérogénéité comme ressource) et irrigue la coopération entre adultes :

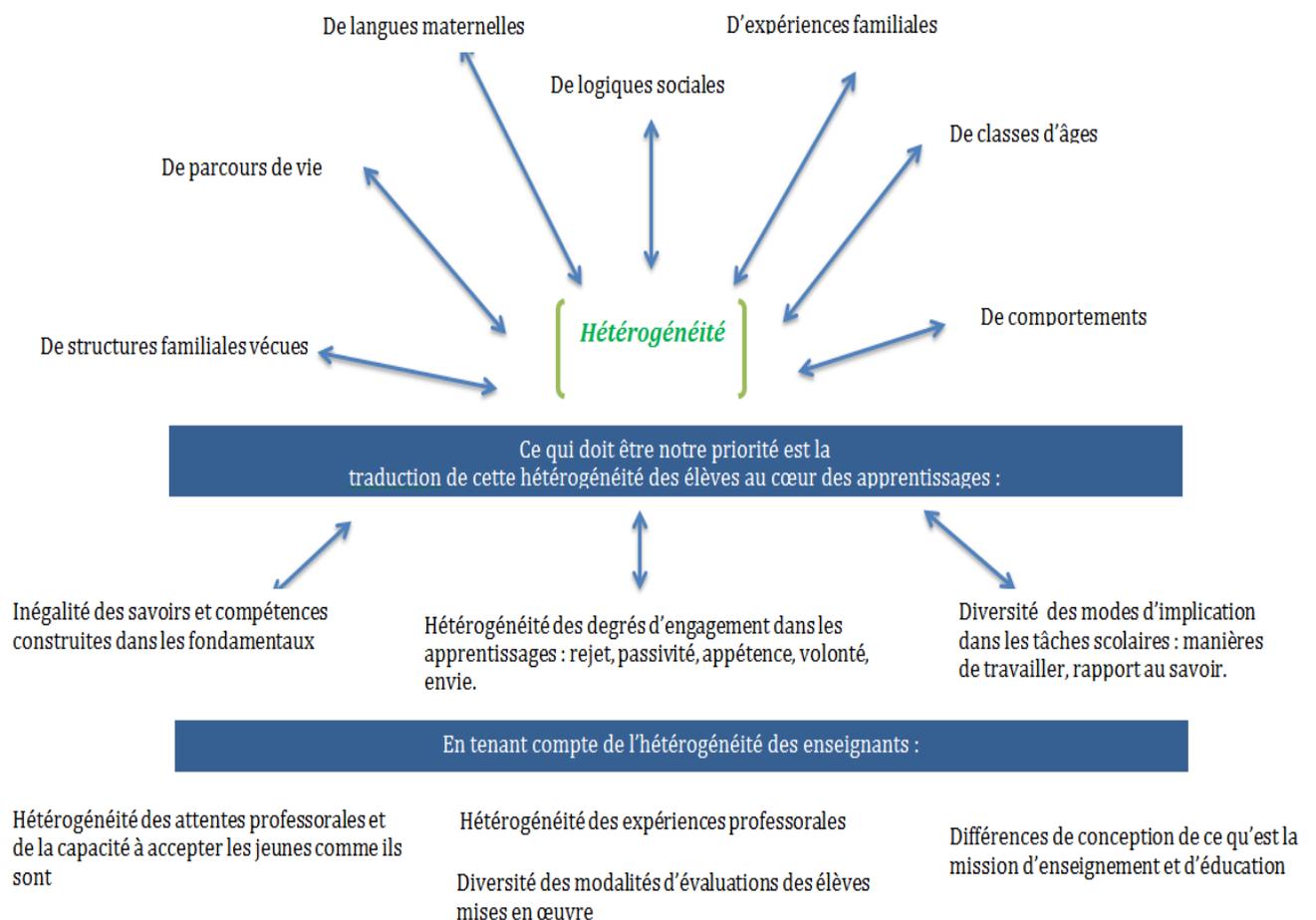
Récits de pratiques professionnelles, fruits d'un projet partenarial de formation/action réunissant la DGESCO, l'académie de Nancy-Metz, Réseau CANOPÉ, publiés sur le site [Éducation prioritaire](#) (rubrique Mutualiser).

Leurs auteurs, des collectifs d'enseignants exerçant en REP ou REP +, livrent et partagent leurs essais, tâtonnements, réussites et erreurs, au plus près de la réalité du quotidien des classes :

- [Agir sur le climat de l'école et de la classe](#)
- [On apprend mieux à plusieurs, qu'on soit élève ou professeur](#)

Documents annexés

1. Les hétérogénéités scolaires élèves / enseignants



2. Gestion de l'hétérogénéité des élèves de CP en lecture

Avec le PDMQC, école Jean-Macé de Lens REP+

Existant :

L'école Macé comporte deux classes de CP (21 et 22 élèves). En lecture, nous travaillons conjointement à partir de la méthode Bulle.

Celle-ci peut être présentée ainsi :

- Les élèves reçoivent, pour chaque nouveau son, une lettre de Milo (très attendue).
- Puis une première séance permet la découverte du phonème, de son geste Borel-Maisonny et de l'alpha correspondant.
- Lors de la seconde séance, les élèves découvrent le ou les graphèmes correspondant au son, puis combinent pour lire des syllabes, puis des mots.
- Lors de la troisième séance, à partir des lettres de Milo, les élèves lisent des phrases. Quelques notions grammaticales sont abordées.

Cette séquence est ritualisée. Les élèves y acquièrent des habitudes de travail, que ce soit pour les phases orales ou écrites, collectives ou individuelles. Dès le début de l'année, les fiches élèves sont différenciées : les élèves sont libres de choisir les exercices « piéton », « cycliste » ou « automobiliste ».

Observations :

Les élèves progressent à leur rythme. Nous observons au mois de décembre une grande diversité de profils de lecteur. Cela va des élèves qui lisent déjà de manière fluide des mots simples dont les sons ont été étudiés et prennent plaisir ; à d'autres qui ont encore des difficultés à combiner deux lettres et peinent à s'intéresser à la lecture en elle-même.

Ces écarts se creusent encore en période 3, où nous commençons à travailler les sons complexes.

Mise en place :

Nous décidons donc de faire évoluer le dispositif mis en place avec le PDMQDC qui intervenait en co-enseignement dans notre classe en alternance tous les matins pendant le créneau lecture (par conséquent, deux fois par semaine dans chaque classe de CP).

Un décloisonnement est mis en place à partir de la période 4 à raison de deux séances par semaine. Notre objectif est de répondre au mieux aux besoins des élèves. Trois groupes sont créés à partir de ces besoins :

- Un groupe de 21 élèves qui lisent et commencent à donner du sens à ce qu'ils lisent.
- Un groupe de 14 élèves qui décodent mais dont la vitesse de lecture est un frein à la compréhension.
- Un groupe de 8 élèves ayant des difficultés de décodage.

Ces groupes ont été formés à partir de nos observations en classe et de l'évaluation de lecture commune faite fin décembre. (Lecture des lettres, de syllabes simples, de syllabes inversées, de mots, de mots outils, et de phrases).

Lors de ces deux séances, les phonèmes et graphèmes étudiés sont les mêmes pour les trois groupes afin de garder une cohérence dans le groupe classe une fois le décloisonnement terminé. Cependant, dans chaque groupe, un objectif est travaillé en particulier en plus de la découverte des sons :

- Dans le premier, les élèves lisent des textes de plus en plus longs et s'y réfèrent pour rendre compte de leur compréhension.
- Dans le second, les élèves jouent avec des mots ou de courtes phrases pour améliorer leur rapidité de lecture et donc leur compréhension.
- Dans le dernier groupe, les élèves renforcent la lecture de syllabes simples et de mots simples.

Intérêts :

Chaque élève reçoit une aide qui correspond à son besoin particulier tout en suivant la même progression de sons. Les fiches d'exercices sont atteignables pour chaque élève.

Les affiches repères ou « référents », les fiches « sons » et le fil conducteur des lettres de Milo restent les mêmes pour tous les élèves.

Ils prennent beaucoup de plaisir à travailler ainsi, notamment pour les élèves en grosses difficultés de lecture car ils sont peu nombreux.

Nous avons pu observer des évolutions dans chaque groupe.

Limites :

Ce fonctionnement demande une grande cohésion entre les enseignantes.

Il est parfois difficile de suivre les progrès ou les difficultés de ses élèves, un temps de concertation est donc obligatoire.

Madame Klein et Madame Damiens

3. L'escalier

Document partagé par Guillaume Caron, professeur de mathématiques et formateur
au collège Lucien-Vadez, Calais

Travail individuel donné aux élèves

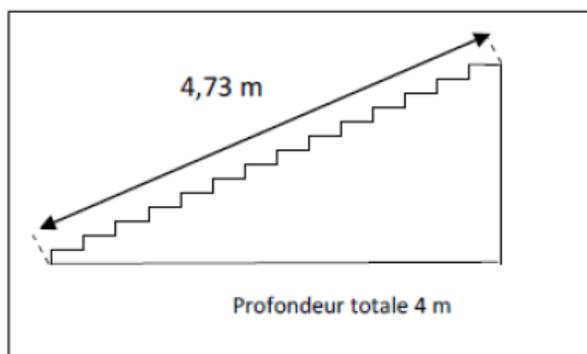
L'escalier

L'escalier		N°	Temps
NOM :	Coup de pouce utilisé		
PRENOM :	Coup de pouce utilisé		
	Coup de pouce utilisé		
	Coup de pouce utilisé		
	Coup de pouce utilisé		

ENONCE (source : Vademecum compétence 3)

Pour qu'un escalier soit conforme aux normes, la hauteur de chaque marche doit être comprise entre 17 cm et 20 cm.

L'escalier représenté sur le schéma ci-contre, dont les marches sont toutes de la même taille est-il conforme aux normes ?



Tu présenteras ta démarche en faisant figurer toutes les pistes de recherche même si elles n'ont pas abouti.

Durant le travail, les élèves peuvent obtenir des coups de pouce sous forme de petits document papiers. Ils ne sont accessibles qu'au bout de 10 minutes de travail.

Le degré de guidage est ici différencié mais pas en amont. Cela laisse la possibilité à chacun d'élaborer sa propre stratégie et de mettre en évidence toutes les compétences.

Quand un élève utilise un coup de pouce, il indique son numéro dans le cartouche prévu à cet effet.

Coup de pouce n°1

Il faut donc trouver la hauteur d'une marche ... Si elle est comprise entre 17cm et 20cm l'escalier est aux normes.

Coup de pouce n°2

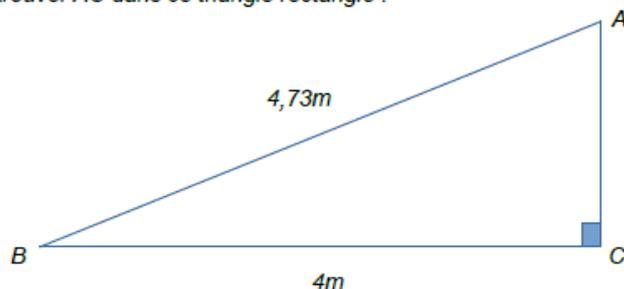
Si on connaît la hauteur totale des marches et le nombre de marches ... on pourra facilement connaître la hauteur d'une marche...

Coup de pouce n°3

La hauteur totale des marches est en fait un côté d'un triangle que tu peux tracer et nommer avec des points.

Coup de pouce n°4

Le problème revient à trouver AC dans ce triangle rectangle :



Coup de pouce n°5

Consulte ton cahier de cours au chapitre « Pythagore ».

En fonction des coups de pouce utilisés, l'enseignant peut alors former des ateliers lors d'une séance suivante :

Tâche réussie

Autre travail

Problème de présentation de la démarche

Travail de groupe autour des productions

Problème dans la mobilisation

Travail individuel de modélisation

Problème dans la maîtrise de Pythagore

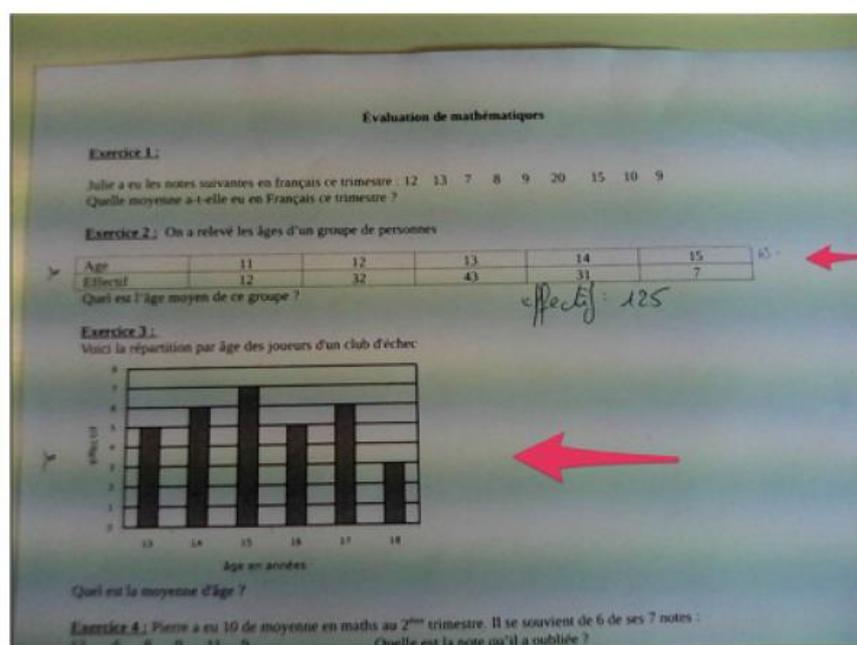
Travail individuel sur la notion

4. La fiche erreur

Mathématique en quatrième (Guillaume Caron, professeur formateur collège REP+ de Calais)

- Le professeur corrige les copies.
- Il en profite pour indiquer sur la copie de l'élève qu'une de ses erreurs peut/doit faire l'objet d'une « fiche-erreur ».
- En classe, les copies sont restituées aux élèves et des groupes sont constitués. En fonction des erreurs commises, certains élèves sont regroupés (groupe tablettes). Les autres, en autonomie, poursuivent des travaux en cours (approfondissement ou non).
- Fonctionnement au sein des groupes tablettes :
Les élèves ont pour objectif de créer une fiche erreur. Celle-ci doit respecter le schéma suivant.
Les élèves doivent reproduire l'élément d'énoncé concerné par l'erreur.
Les élèves expliquent le raisonnement qui a conduit à l'erreur.
Les élèves proposent une correction en utilisant le manuel et le cahier de cours.
Les élèves créent cette fiche sur la tablette avec l'application Evernote, ce qui facilite l'insertion des photos (extrait d'énoncé, photos de copies), voire d'intégrer du son.
Les élèves relisent leur fiche à l'aide de la grille d'auto-évaluation (voir plus loin).

Exemple de fiche erreur créée sur Evernote par Julie et Nolan relativement à un sujet de statistiques en classe de quatrième.



Une fois contrôlée et corrigée, la fiche erreur est présentée à la classe et mutualisée sur l'espace collaboratif de la classe sur l'ENT

Pour le deuxième exercice : j'ai pensé qu'il fallait additionner les âges et après additionner l'effectif et diviser l'âge par effectif mais je ne prenais pas en compte que 12 personnes avaient 11 ans, 32 personnes 12 ans...

En réalité il faut faire :

$$11 \times 12 + 12 \times 32 + 13 \times 43 + 14 \times 31 + 15 \times 7 = 1614$$

Il y a 125 personnes

$$\text{Donc il faut faire : } 1614 \div 125 = 12,9$$

La moyenne d'âge est de 12,9 ans

Pour le troisième exercice : j'ai pensé qu'il fallait aussi additionner les âges et après additionner les effectifs et diviser l'âge par effectif mais c'était la même erreur que dans l'exercice 2.

En réalité il faut faire :

$$13 \times 5 + 14 \times 6 + 15 \times 7 + 16 \times 5 + 17 \times 6 + 18 \times 3 = 490$$

Il y a 32 joueurs d'échecs

$$\text{Donc il faut faire : } 490 \div 32 = 15,3$$

La moyenne d'âge est de 15,3

COMPTE RENDU D'EXPÉRIMENTATION

Domaine de travail : Différencier pour faire progresser chacun à son rythme en expression orale en continu

Problématique : Comment valoriser les compétences non-verbales en expression orale en proposant des stratégies communicatives pour motiver en particulier les élèves les plus faibles ?

Mots-clés : Apprentissage collaboratif, supports différenciés, travail en îlots, développer les compétences des élèves en compréhension de l'écrit et en expression orale en continu, renforcer la motivation des élèves en restaurant la confiance en soi, stratégies d'apprentissage de compensation, co-évaluation

Classe concernée par l'expérimentation : cinquième de 26 élèves

Contexte des activités mises en œuvre :

La classe est en effet hétérogène. Le collège est classé REP, beaucoup d'élèves gèrent mal et le matériel et le travail à fournir. L'essentiel doit être fait en classe. La majorité des élèves a su garder beaucoup de motivation pour les activités orales. Dans l'activité langagière majoritairement concernée par cette séquence, à savoir l'expression orale en continu, on peut considérer qu'une élève relève du niveau A2+, deux élèves du niveau A2, onze élèves du niveau A2-, neuf élèves du niveau A1+ et trois élèves produisent très peu et sont en grande jusqu'à très grande difficulté.

La salle de classe est aménagée en cinq îlots pour l'année, à savoir des îlots de six places et un îlot complémentaire de quatre places. Les groupes se sont faits par affinité d'abord, puis, le professeur a veillé à l'hétérogénéité des groupes.

Mise en œuvre de l'activité :

Activité préalable collective : jouer une scène d'un conte librement choisi (expression orale)

Nous avons d'abord fait l'inventaire des ingrédients d'un vrai conte et établi une liste de vocabulaire (*der Prinz, das Schloss, ...*). Dès la première séance, la tâche finale est annoncée : nous allons découvrir plusieurs contes, les lire, les jouer, pour au final, pouvoir en raconter un (qui existe déjà ou que vous avez créé) seul et à l'oral comme un vrai conteur. Ensuite, trois contes sont donnés sous forme de mini-dialogues sans le titre (*Wer ist die schönste im Land ? ... / Wir finden den Weg nicht mehr-Schau ein Haus. / Warum hast du so große Ohren ? ...*). Dans le cadre d'un travail de groupe, les élèves doivent en choisir un qu'ils croient avoir reconnu pour ensuite se répartir les rôles et jouer une scène de ce conte en se servant des phrases données ou non. Le jeu théâtral étant associé à la prise de parole, cette étape contribue à ce que les élèves prennent conscience que le mime, le geste et le jeu sont tous autant véhicules de sens que le langage associé à la parole. Il est également précisé aux élèves que le futur conteur pourra se servir de ces formes de communication non verbale pour compenser des lacunes. L'échange entre pairs permet d'élaborer des stratégies de mise en scène en coopération et motive la prise de parole pour valoriser le travail au sein de chaque équipe. Une fois que chaque groupe a joué la

scène choisie, les autres équipes devinent de quel conte il s'agit. Si le titre a été donné en français, l'équipe indique le bon titre en allemand parmi ceux qui ont été affichés : *Rotkäppchen*, *Hänsel und Gretel*, *Dornröschen*, *Schneewittchen*, *der Rattenfänger von Hameln*.

Lire un conte dans le cadre d'itinéraires de lecture différenciés (compréhension de l'écrit)

Le premier conte abordé en compréhension de l'écrit est « *Die Bremer Stadtmusikanten* ». Le support est différencié : il y a trois niveaux de lecture. Chaque élève estime son niveau de compréhension à l'écrit et peut puiser librement dans le stock des copies préparées, niveau A, B ou C, ce dernier étant le plus difficile. Les élèves ne se sont pas énormément trompés sur leur niveau. Certains m'ont demandé de prendre deux niveaux pour essayer d'abord le plus difficile. Un questionnaire accompagne la lecture à la maison. Il est le même pour tous ce qui facilite la mise en commun en classe à la fois suivante. Il est constaté que les élèves du niveau C ont très bien réussi la tâche et que des élèves du niveau B ont demandé le texte du niveau A s'ils ne l'avaient pas déjà pris. Beaucoup d'élèves auraient certainement pu se débrouiller avec le niveau supérieur, mais ils manquaient encore d'assurance. Des stratégies de lecture ont donc été évoquées et discutées en classe.

Raconter un conte de son choix en groupes ou individuellement en recourant à la communication non verbale (compréhension de l'écrit, médiation et expression orale)

Cette séance ayant lieu juste avant les vacances d'hiver, j'ai donné aux élèves les références du site www.grimmstories.com et pendant les vacances, ils devaient lire en diagonale et « à volonté » sur ce site qui présente les contes des frères Grimm dans 18 langues. Je les ai incités à lire tour à tour en français et ensuite en allemand dans l'espoir qu'une lecture bi-langue les dégoûterait pour de futures lectures dans cette langue. Ils pouvaient également comparer des textes avec l'anglais, la proximité de l'allemand avec l'anglais pouvant être en effet une aide pour certains élèves plus à l'aise dans cette langue, en particulier pour un anglophone qui comptait parmi les élèves de la classe. Une élève a pu lire des contes en roumain et deux élèves ont pu lire les contes en turc. La tâche à effectuer pour la rentrée consistait à résumer rapidement et, si possible, sans notes un des contes lus en expression orale. Les élèves avaient aussi la possibilité d'en inventer un s'ils le désiraient.

À la rentrée, la majorité des élèves avaient au moins lu un conte, voire plusieurs sur le site, ce qui est déjà remarquable dans la mesure où dans cette classe, et dans ce collège en général, les devoirs donnés à faire à la maison posent souvent problème. Les élèves qui voulaient raconter le même conte pouvaient ensuite se mettre en groupe pour préparer leur présentation. Quelques élèves ont cependant préféré se lancer seuls. La tâche finale a été rappelée et il a été en particulier précisé que les élèves (le public) auraient un rôle de co-évaluateurs et que six points sur vingt seraient attribués à l'expressivité de la prestation. Nous avons défini ensemble les critères à prendre en compte pour évaluer cette expressivité : les gestes, l'utilisation de la voix, créer un suspense, marquer des pauses et adopter des postures ou des mimiques. En se concentrant davantage sur ces aspects du discours lors de la co-évaluation, les élèves ont non seulement valorisé ces réussites chez leurs camarades, mais ont pu également mieux prendre

conscience de ces attitudes et les intégrer à leur propre prestation. Je pense notamment à une élève qui est particulièrement a-scolaire, ne fait jamais les devoirs, bavarde beaucoup et dont le niveau est encore très faible en allemand, mais qui est un as de la communication non-verbale. Le public lui a accordé les six points. Je pense aussi à une autre élève qui est brillante et se soucie beaucoup de la mise en forme linguistique. Son discours a été long et complexe, des passages entiers ont été d'abord rédigés et mémorisés. À force de se remémorer un écrit, son discours manquait d'expressivité tant au niveau du ton que de la gestuelle. Le public le lui a rappelé gentiment. Le professeur a souligné son grand effort d'exhaustivité.

Lire un conte pour le raconter à plusieurs voix au sein de groupes hétérogènes (compréhension de l'écrit, expression orale)

Un dernier conte a été donné à lire. Il s'agissait de *Frau Holle*. Cette fois-ci, le support n'était pas différencié. Les élèves devaient d'abord lire le conte seuls (à la maison) en recourant notamment à des stratégies de lecture qui avaient déjà été abordées comme le surlignage des mots connus. En classe, ils devaient répondre à quelques questions par paragraphe, confronter leurs réponses à celles de leurs camarades au sein de groupes hétérogènes constitués de cinq à six élèves et comparer notamment leurs justifications. Bien-sûr avec ce travail collaboratif, on prend le risque que les meilleurs disent tout aux moins impliqués. Mais en observant les groupes travailler et échanger, j'ai constaté qu'il y avait de la part des élèves les plus faibles un réel effort pour trouver d'abord seuls la solution et interroger seulement ensuite les plus forts. Les plus forts, du reste, comprennent vite l'enjeu et ne dévoilent pas de sitôt la solution. Pour parer à l'ennui des plus forts, j'avais préparé une tâche supplémentaire, à savoir, retrouver les verbes forts et les verbes faibles au prétérit et essayer de comprendre la règle de formation de ce temps. Ils ont pu facilement repérer les verbes faibles et en dégager la règle de formation du prétérit, quant aux verbes forts, j'ai dû les inciter à retrouver l'infinitif du verbe. Ils ont remarqué le changement de la voyelle du radical.

Pour la dernière séance de la séquence, les élèves devaient se mettre d'accord sur le conte qu'ils souhaitaient raconter (*Frau Holle*, *die Bremer Stadtmusikanten*, tout autre conte des frères Grimm ou un conte inventé) seuls ou en groupes, mais dans ce cas, chaque élève devait être conteur et raconter une partie de l'histoire, la longueur du passage influant également sur la note. Pratiquement tous les élèves ont choisi de raconter leur conte en groupes. Les plus timides étaient rassurés par la présence de leurs camarades et ils étaient plus à l'aise devant le public. Cette présentation collective a également permis d'inclure le jeu théâtral dans la présentation ce qui a rendu les prestations beaucoup plus vivantes. J'ai eu de belles surprises avec des équipes particulièrement solidaires. Des élèves très faibles, qui n'étaient pas prêts à pouvoir raconter une histoire seuls, ont pris apparemment plaisir à raconter une partie de l'histoire, même brièvement, à la manière d'un conteur et à produire un discours intelligible. Mon objectif qui était d'encourager les élèves à développer leurs compétences en expression orale en continu a donc été atteint. Je compte d'ailleurs m'appuyer sur cette expérience l'an prochain, en quatrième, pour inciter les élèves à aller vers une prise de parole préparée, mais libre et plus longue. Certains élèves, les meilleurs, m'ont surpris par la longueur de leur production : il n'y avait aucune note et ils arrivaient à parler plus de trois minutes pour raconter une histoire.

Bilan : en compréhension de l'écrit, le support différencié a permis de faciliter l'accès au texte de tous les élèves et d'encourager les plus faibles à tenter une lecture plus ardue grâce à une maîtrise progressive du sens. La tâche d'expression en oral en continu, raconter une histoire à la manière d'un vrai conteur, était ambitieuse et elle a été réalisée par les élèves à des degrés divers d'élaboration. Mais les stratégies liées à la communication non verbale ont été prises en compte par tous et comprises comme des aides à l'expression, surtout par les plus faibles qui manquent de lexique et de structures. Le plaisir qu'a pu avoir le public à écouter les histoires racontées et qui l'a communiqué aux acteurs sera sûrement, du moins je l'espère, moteur pour des productions plus complexes l'an prochain.

6. Différenciation en mathématiques au collège Georges-Rouault (REP+) – Paris

Mme de Carcaradec, Mme Duquesne et Mme Prado - Mars 2016

Ce compte-rendu décrit différentes pratiques de trois enseignantes du Collège Georges-Rouault à Paris. Il s'agit d'un établissement REP+ où l'hétérogénéité des élèves est particulièrement grande. Certains de nos élèves profitent de partenariats pour les élèves en réussite comme les Cordées de la réussite pour intégrer en seconde le lycée Louis-Le-Grand ou le suivi par l'Institut Télémaque qui accompagne des élèves boursiers et en réussite de la 5^e à la Terminale. Certains de nos élèves sont en grande difficulté, ils bénéficient de différents dispositifs comme un module interne au collège de lutte contre le décrochage scolaire, de soutien dispensé par des assistants pédagogiques, de projets financés par le Fond social européen ou de soutien solaire gratuit fait par l'Entraide scolaire amicale. En dehors de tous ces dispositifs et aides, nous nous sommes demandées comment gérer cette hétérogénéité dans nos classes pour que chacun puissent y progresser. Nous travaillons depuis quatre ans ensemble. Les exemples cités ne sont pas appliqués dans chacune de nos classes. Ils partent d'une réflexion commune puis chacune expérimente dans ses classes et nous avançons ainsi à trois, en fonction des retours et bilans de chacune. Ce travail commun nous permet de gagner beaucoup de temps car la différenciation pédagogique demande du temps, que ce soit dans la réflexion ou dans la mise en place.

Ce compte-rendu n'est qu'un résumé de la situation actuelle et la réflexion se poursuit.

I. La différenciation en classe

Nous avons remarqué dans nos classes que beaucoup d'élèves avaient des difficultés de mise au travail. Nous avons parfois l'impression que les élèves faibles n'essayaient plus et que les meilleurs n'étaient plus poussés au maximum de leur potentialité.

a) Une disposition de classe propice à l'entraide

Depuis deux ans, nous avons commencé à disposer nos classes en îlots. Au départ cela a engendré des problèmes logistiques (faire et défaire la disposition de la salle pour les collègues). Mais petit à petit nous avons obtenu une salle, puis deux salles, où les tables restent toujours ainsi. Les collègues qui viennent dans ces salles se sont souvent adaptés à la disposition. Les élèves ont parfois été plus bavards au départ puis se sont vite adaptés au travail de groupe. Les équipes de chaque îlot sont hétérogènes et choisies ou non par le professeur. Cette disposition permet une différenciation naturelle par l'entraide. Elle n'empêche pas le travail individuel puisque lors des moments de travail sans communication chaque élève est face à un pair qui travaille, ce qui peut le motiver et elle facilite le travail de groupe.

b) Lecture des consignes et mise au travail

Lors des phases de recherche, après un premier temps de recherche brute pour tous, nous pouvons adapter à l'oral et individuellement les consignes en fonction des élèves. En effet, une des premières difficultés de nos élèves est la lecture et la compréhension des consignes. Ici, c'est parfois plus l'encouragement dans la mise au travail qu'il faut différencier. C'est en fonction des premiers questionnements de l'élève qu'un réajustement de la consigne est possible. Mais pour cela il doit avoir commencé à chercher l'activité proposée. C'est l'occasion de porter une attention importante aux plus faibles pour qu'ils puissent commencer le travail et de veiller à ce

que l'ensemble de la classe entre dans une ambiance de travail. Des « coups de pouces », des questions intermédiaires ou des prolongements sont donnés au cas par cas.

c) Fiche d'exercices « étoilés » et gestion des corrections

Nous avons commencé à proposer des exercices de différents niveaux aux élèves. Une fiche d'exercices est proposée, chaque exercice est noté avec une ou plusieurs étoiles en fonction de sa difficulté (jusqu'à trois étoiles). Les exercices à une et deux étoiles sont faits par tous les élèves et corrigés en classe. Les exercices à trois étoiles ne sont pas forcément traités par tous les élèves, et la correction peut se faire soit individuellement, soit en photocopié, cela dépend du nombre d'élèves ayant cherché l'exercice. Certains exercices à une étoile sont corrigés à l'oral et permettent aux élèves les plus faibles de participer. Les élèves retrouvent ensuite ces étoiles dans les évaluations. Pour un même type d'exercice, deux ou trois niveaux de difficultés sont proposés, allant de une à trois étoiles (voir Annexe 1).

d) Travail supplémentaire en autonomie

Nous proposons des feuilles d'exercices supplémentaires que les élèves gardent dans leur cahier, et qu'ils peuvent reprendre quand ils ont terminé une activité et qu'il n'est plus cohérent de prolonger les consignes ou de demander à l'élève d'aider ses camarades. (Voir annexe 2, deux exemples de feuilles d'exercices supplémentaires en 3ème)

Pour ne pas pénaliser les plus en difficulté et permettre aux plus rapides d'être en position de recherche, les exercices supplémentaires proposés peuvent être par exemple des exercices d'approfondissement des notions vues les années précédentes. Un élève de 3ème peut avoir besoin d'organiser sa pensée, de revenir au premier sens d'un objet mathématique sur un exercice qui utilise uniquement des notions vues en 6èmes, comme l'exercice du chien et de sa laisse, pour lequel on demandera une rédaction claire et précise. (Voir annexe 2)

e) Bilan

Les élèves se mettent plus facilement en activité et nous veillons à ce qu'aucun ne reste passif. Le bilan est très positif sur l'ambiance de travail en classe et sur l'envie de faire des mathématiques des élèves. Nous poursuivons cette réflexion notamment dans la construction de nos fiches d'exercices et dans le travail supplémentaire.

II. La différenciation dans le travail en temps libre

Nous avons constaté que le travail en temps libre demandé est souvent non rendu, mal fait ou copié. Nos élèves ont de nombreuses possibilités pour faire ce travail : à la maison, en heure de permanence ou d'aide au devoir, dans les associations de quartier... Nous avons pensé que le manque de travail en temps libre de nos élèves ne venait pas uniquement des difficultés personnelles et sociales et que nous pouvions les remettre au travail en demandant des devoirs plus adaptés à chacun et mieux valorisés.

a) Devoirs identiques avec des consignes personnalisées

Le devoir demandé est à rendre obligatoirement, il est non noté mais annotés. Des allers-retours entre le prof et l'élève s'en suivent avec des consignes personnalisées.

Un exemple de mise en œuvre : Les premières consignes sont communes à tous. (Voir Annexe 3) En fonction du travail effectué par chacun, l'enseignante propose de nouvelles consignes directement sur la copie (faire des croquis, reprendre la mesure d'un angle, passer à la figure suivante, etc.). Avant ce premier retour de leurs copies aux élèves, nous prenons un temps commun pour faire le point sur les croquis et codages. Puis, comme certains élèves ont beaucoup de difficultés avec la compréhension des consignes en général, un temps de lecture avec entraide est proposé. C'est l'occasion pour l'enseignante d'aller voir les élèves qui ont eu le plus de difficulté pour leur expliciter les nouvelles consignes (qui sont à ce moment basées sur la reprise de leurs premières constructions).

En parallèle de cette activité, l'enseignante a eu le privilège d'avoir un assistant pédagogique qui a pu prendre les élèves pour lesquels la notion d'angle ne semblait absolument pas acquise. Ils sont allés en salle informatique pour repasser le « permis rapporteur », puis s'entraîner à construire des angles, pendant que le reste de la classe travaillait sur une tâche complexe. Les élèves sont rassurés de savoir que leur travail va être personnellement annoté, avec conseils donnés, sans qu'il soit jugé. Cela permet d'avoir un travail effectivement fait par l'élève qui rend la copie. Le problème de ces devoirs reste le temps d'annotation des copies, long pour l'enseignant, et le temps de retour des copies.

b) Travail volontaire d'exercices choisis par l'élève

Ces devoirs sont à la carte, pas forcément obligatoires, annotés et notés en bonus, avec une possibilité de faire des allers-retours entre le professeur et l'élève. On peut demander de rendre ce type de travail quand ils le souhaitent (en faisant des rappels réguliers) ou imposer un jour de la semaine où ils doivent absolument rendre un (ou des) exercice(s) au choix. La correction est souvent rapide, sauf si un élève n'a pas du tout compris l'exercice qu'il avait proposé, et le professeur peut rendre l'exercice la semaine suivante. Les élèves choisissent parmi les exercices non traités des feuilles d'exercices ou dans leur manuel un exercice de leur choix qu'ils rendent sur feuille. Cet exercice peut être en lien avec le chapitre actuel, ou alors cela peut être un exercice pour réinvestir des connaissances. C'est à l'élève de choisir le thème et la difficulté de son exercice. Le professeur peut ensuite, au cours des semaines, orienter l'élève vers des exercices de difficultés moindre ou supérieure, sur un autre thème... L'élève a un sentiment de liberté et de choix dans les devoirs et apprécie d'avoir une correction individualisée. Ce travail est non anxiogène du fait qu'il n'est pas forcément rattaché à un futur contrôle et permet de réinvestir des connaissances plus anciennes.

Après six mois d'expérimentation, nous constatons que seulement quelques élèves rendent leurs exercices toutes les semaines. Mais ces élèves progressent et diversifient leurs exercices (difficultés et notions) en fonction de leurs besoins. Pour les valoriser, une note sur 10 comptant comme bonus est rentrée dans le bulletin de notes.

Nous réfléchissons à glisser dans la copie d'un contrôle-bilan sur plusieurs chapitres l'exercice ou un exercice choisi par les élèves lors de ces « devoirs à la carte » et de rendre ainsi plus personnel chaque contrôle.

c) Bilan

Le travail personnel reste un des problèmes de nos élèves. Même si ces devoirs ont permis que certains élèves s'investissent, ce n'est pas encore une généralité et nous continuons à y travailler.

III. La différenciation dans les évaluations

Nos élèves redoutent les évaluations-bilans, trop souvent synonymes de mauvaises notes. Devant la difficulté, certains préfèrent fuir en ne venant pas aux évaluations ou en rendant des copies blanches. Les moyennes sont très faibles, notamment au brevet, et on constate que la plupart des élèves n'arrivent pas à faire en évaluation des exercices qu'ils savent faire en classe.

Notre première démarche a donc été de réconcilier les élèves avec l'évaluation et de les rassurer, en différenciant les contrôles, en remettant des exercices déjà vus et/ou en introduisant des points bonus, puis nous nous sommes aussi tournés vers d'autres types de contrôles

a) Contrôles « à la carte »

Dans ces contrôles (voir Annexe 4), un grand nombre d'exercices, traitant de trois chapitres différents est proposé. Le total global des points dépasse largement 20. Un choix doit être effectué par les élèves. En faisant ces contrôles nous nous sommes rendu compte que les élèves se tournaient davantage vers les exercices dont l'énoncé tournait autour de leur quotidien, sans forcément prendre en compte le niveau de difficulté. Cependant il est nécessaire d'introduire aussi des exercices demandant une certaine abstraction. Ces contrôles sont une grande réussite dans la mise au travail de tous. Il n'y a plus d'élève qui refuse l'évaluation. La diversité des exercices permet à chacun de travailler, de chercher pendant une heure. Chaque exercice est présenté comme une occasion de gagner des points. Les élèves n'ont plus l'angoisse d'en perdre s'ils n'arrivent pas à faire un exercice. Ceci permet aussi aux élèves rapides et/ou en réussite de ne pas être à court de travail et de réflexion avant leurs camarades. Pour éviter une mauvaise sélection, car chronophage, des exercices, il est possible de surligner les exercices « à faire en priorité », qui aiguillent les élèves sur des exercices de difficulté relative et sur lesquels l'enseignant veut évaluer l'élève en priorité. Cette aide a été testée sur un contrôle de 5^e. 6 exercices étaient prioritaires (et permettaient d'obtenir 17 points). Ceux-ci ont été traités par environ 85 % des élèves. 8 autres exercices (qui permettaient d'obtenir 18 points) n'étaient pas signalés comme prioritaires. Les élèves ont donc eu la possibilité de tous travailler une heure entière sur des exercices de difficultés variables, sans perdre de temps sur des choix tâtonnants, et ont été évalués sur un bilan de trois chapitres.

b) Exercices « étoilés » en contrôle

Dans ces contrôles (voir Annexe 1), certains exercices sont imposés et un ou deux exercices sont au choix. La difficulté est indiquée par le même code que sur les fiches d'exercices.

Les exercices les plus difficiles apportent des points bonus. Le choix de l'exercice est plus rapide mais moins varié que dans les contrôles à la carte. Si un élève a fini en avance il peut faire un exercice supplémentaire dans les exercices au choix.

c) Bilan

Tous les élèves travaillent pendant l'heure entière sur leurs contrôles. Il est devenu très rare qu'un élève rende une copie blanche. Les résultats et la motivation des élèves progressent.

7. Extrait d'un diaporama support de formation (Corinne Petersen, formatrice Strasbourg)

La gestion de l'hétérogénéité dans ma classe

Les incontournables dans une séance	
Côté enseignant	Côté élève
Mise en situation : Annonce de l'objectif (séquence et séance) Rappel des connaissances antérieures / prérequis Représentations initiales Rappel des aides et outils à disposition	Mise en projet – motivation – sécurité – anticipation de ce qui va arriver Savoir que l'on a des acquis sur lesquels on peut se reposer Savoir que l'on va pouvoir s'aider et être aidé
Corps de la séance : Consignes explicites orales et écrites Verbalisation à l'oral de la démarche Anticiper les aides Temps de pause / métacognition Activités de rupture → 20 mn	Savoir de façon claire ce que je dois faire, pourquoi je le fais et comment je vais le faire Identifier, essayer les procédures / stratégies / savoirs Avoir des aides adaptées sans attendre la guidance de l'enseignant Verbaliser ce que je fais et me confronter aux autres comment le mémoriser
Clôture de la séance : Qu'est-ce que l'élève a appris? Quelles procédures / stratégies sont utilisées par les élèves et pourquoi? Quelle trace écrite? Comment mémoriser? Annonce du contenu de la séance suivante	Qu'est-ce que j'ai appris? Être au clair avec ce que je sais Poser et se poser des questions A quoi me servent ces connaissances? Formaliser ce que je dois retenir Mémoriser Se projeter, anticiper

La typologie des gestes d'aide, d'après Anne Gombert et Jean Yves Roussey (2007)

Typologie de A. Gombert

1. Cadre de travail
2. Adaptation des consignes
3. Evaluation diagnostique et observation de l'élève
4. Différenciation pédagogique
5. Individualisation
6. Aide des pairs
7. Guidance de l'enseignant
8. Apports méthodologiques et métacognitifs
9. Adaptation de l'évaluation
10. (Re)valorisation de l'élève
 - Motivation
 - Réussites par rapport aux attendus
 - Travail sur le statut de l'erreur

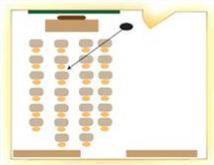
Typologie de A.Gombert

1.le cadre de travail

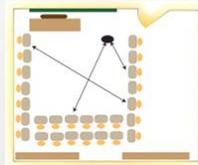
(luminosité, affichage, place sur la table, disposition des tables dans la classe, possibilité pour un élève de s'isoler s'il en éprouve la besoin)

Ressource : *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie*, fascicule 2, 2006, p. 38-40.

Le cadre de travail : place de l'élève dans la classe

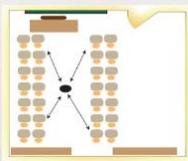


Configuration traditionnelle

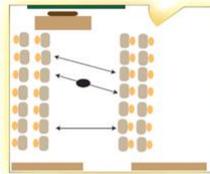


La classe en U

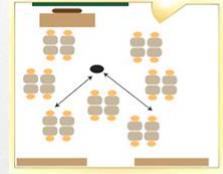
L'enseignant au centre



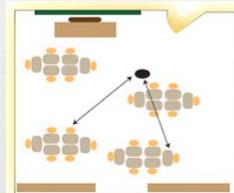
Le cadre de travail : place de l'élève dans la classe



Le face à face



En petits groupes



En filets

Typologie de A.Gombert

2.le travail des consignes

Les consignes : expliciter

- (Re)lire et reformuler la consigne par l'adulte
- (Re)lire et reformuler la consigne par l'élève
- L'écrire au tableau
- Expliquer les verbes : exemple : « Comparer »
en français : comme, pareil à, =
en sciences : = + ≠
- Surligner le(s) verbe(s)

Les consignes : expliciter

EPS : visualisation de la tâche et critères de réussite

Roulade arrière sans plan incliné:

Je dois : - Rester groupé menton contre la poitrine
- Repousser le sol avec les mains

J'ai réussi quand :
- Je roule dans l'axe du tapis
- J'arrive sur les genoux

Les consignes : présentation

Mettre un chiffre à côté de chaque activité :

« Dans le texte suivant, relevez tous les verbes, et classez-les en deux colonnes, suivant qu'ils indiquent un sentiment ou non. »

Dans le texte suivant :

1. Relevez tous les verbes.
2. Classez - les en deux colonnes, suivant qu'ils indiquent un sentiment ou non.

Dans le texte suivant :

1. Tracer deux colonnes, suivant qu'ils indiquent un sentiment ou non.
2. Relevez tous les verbes.
3. Classez - les.

Les consignes : présentation

Mathématiques : une ligne par tâche à réaliser.

Présentation tirée d'un manuel	Présentation retravaillée en lignes
Tracer un triangle ABC équilatéral de côté 10 cm. Placer les milieux I, J et K respectivement des côtés [BC], [AC] et [AB]. Tracer les segments [AI], [BJ] et [CK]. Placer le point d'intersection O de ces trois segments. Tracer le cercle de centre O et de rayon [OA].	Tracer un triangle ABC équilatéral de côté 10 cm. Placer le milieu I du segment [BC], le milieu J du segment [AC] et le milieu K du segment [AB]. Tracer le segment [AI], puis le segment [BJ] et le segment [CK]. Placer le point d'intersection O de ces trois segments. Tracer le cercle de centre O et de rayon [OA].

3. Évaluation diagnostique et observation de l'élève

ressource académie de Paris [L'observation centrée sur l'élève](#)

Observation des élèves

• Qu'est-ce qu'observer ?

Observer consiste à recueillir des données pour les analyser et pouvoir ensuite prendre des décisions pour agir. L'observation s'inscrit dans la démarche d'évaluation.

L'observation répond la plupart du temps à un questionnement. Elle est animée par la recherche de sens, la recherche de signification. Ce sont l'analyse et l'interprétation qui permettent d'adapter des réactions et des propositions pédagogiques.

• Quand et où observer ?

Dans la classe ou dans les autres lieux d'activité scolaire (BCD, salle informatique)

Lors d'une tâche en autonomie, lors d'un travail de groupe...

Pendant les interventions d'un autre adulte

Lors des déplacements, dans la cour de récréation, à la cantine, à la sortie...

• Qu'observer ?

Le comportement individuel, par rapport au groupe, par rapport aux adultes

Les prises de parole de l'élève, des attitudes face à la tâche donnée, face à l'apprentissage

Les actions de l'élève, les procédures, les stratégies de l'élève dans l'activité

Les productions écrites ou graphiques, les réussites, les erreurs

• Les limites de l'observation

L'observation n'est pas neutre car elle induit des comportements chez l'observé.

La propre subjectivité de l'observateur, ses représentations, ses attentes, incitent à continuellement aller au-delà de l'information qui est prise ou donnée pour éviter de ne voir que ce que l'on a envie de voir... Cette subjectivité oblige à une discipline personnelle...

Evaluation diagnostique

• Définition (BO n° 33 du 20 septembre 2007)

« Évaluation intervenant au début, voire au cours d'un apprentissage ou d'une formation, qui permet de repérer et d'identifier les difficultés rencontrées par l'élève ou l'étudiant afin d'y apporter des réponses pédagogiques adaptées. »

• Pourquoi ?

Elle fournit un état des lieux.

Que savent-ils déjà ? Sur quelles compétences peut-on compter ? Les acquis préalables nécessaires sont-ils bien en place ? A qui font-ils défaut ? Quelles représentations impropres, quelles erreurs classiques, quelles pratiques inappropriées faudra-t-il combattre ?

L'enseignant peut ainsi connaître pour chaque élève : ses points forts sur lesquels ancrer les nouveaux apprentissages et ses points faibles, ses signes de difficultés qu'il n'

• Quand ?

Au début d'une année, d'une séquence, d'une séance.

• Pour qui ?

L'enseignant / L'équipe pédagogique et éducative / L'élève et sa famille

Des gestes professionnels

- Identifier les compétences en jeu (tâche à réaliser et activité intellectuelle)
- Identifier les obstacles possibles pour les élèves
- Observation des élèves avant, pendant et après la tâche
- Correction et analyse des produits finis
- Entretien avec les élèves → stratégies, évaluation formatrice
- Retour aux parents
- Réflexion autour de situations d'enseignement et/ou de remédiation
- Revenir sur l'évaluation en fin d'apprentissage pour analyser les progrès, les difficultés persistantes

4. Différenciation : mêmes tâches, accompagnements différents

Différenciation pédagogique

Mathématiques : un problème ouvert au C.E.1

« Trouve comment faire 66 € en utilisant le moins de pièces et de billets possibles avec des pièces ou des billets de : 50 cents, 1 €, 2€, 5 €, 10 €. »

Outil supplémentaire donné à quelques élèves pour permettre des essais, des manipulations.



Différenciation pédagogique

Sciences et technologie au C3

Compétence : formaliser une partie de sa recherche sous une forme écrite ou orale

Objectif : rendre compte des observations, expériences, hypothèses, conclusions en utilisant un vocabulaire précis.

Pour les élèves les plus autonomes : donner le plan du texte.

Pour un autre groupe : donner le plan du texte avec une liste de mots classés par ordre alphabétique.

Pour un troisième groupe d'élèves : donner le plan du texte et la liste des mots classés selon les parties du plan (+ présence de l'enseignant).

Différenciation pédagogique

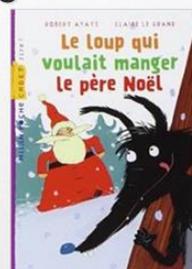
Français : lire : comprendre un texte

1^{er} parcours : lecture intégrale autonome

2^{ème} parcours : alternance lecture de passages du roman en autonomie et lecture de résumés

3^{ème} parcours : alternance lecture de passages du roman en autonomie , lecture de résumés et lecture de passages par un tiers/avec un casque audio.

L'élève peut changer de parcours de lecture. Il l'indique au professeur.



Typologie de A.Gombert

5. Individualisation : en amont de la séance, pendant les phases d'entraînement, de réinvestissement, de consolidation, en remédiation

Individualisation

- Au sein de la classe / de l'école :
 - Feuille de route individualisée avec une autocorrection tous les X exercices
 - Groupe de besoins : reprise avec l'enseignant des notions en prévention ou non acquises
 - Procédures au dos de la feuille, affiches mobiles
 - Décloisonnement
 - En co-enseignement
 - Au moment de l'accueil en maternelle
- En APC :
 - Préparation des activités qui seront menées au sein de la classe
 - Reprise avec l'enseignant des notions en prévention ou non acquises

MAIS attention au transfert...

Typologie de A.Gombert

6. Aide des pairs

Tutorat entre pairs

Exemples de tâches à réaliser	Difficultés avérées	Activité de tutorat possible
Lire et comprendre une consigne	Lecture lente et difficile, compréhension des consignes imprécise	- Lecture à voix chuchotée - Elève au vocabulaire plus proche du sien pour reformuler ou faire reformuler
Prise de notes, premier jet d'une rédaction, résumer un texte	Problème d'écriture (rapidité, lisibilité, double tâche)	- Secrétaire - Dépositaire de la mémoire - Interlocuteur attentif et actif pour préparer oralement une tâche qui sera écrite ensuite
Améliorer un texte, le rendre compréhensible	Orthographe, grammaire, ponctuation	- Relecteur - Guide - correcteur - Fiche - méthode

Travail en groupe



La brigade de correction d'un texte au sein d'un groupe de 3 élèves :

- Un élève est en charge du texte :
 - Avons-nous fait des paragraphes?
 - Avons-nous mis des majuscules au début de chaque phrase?
 - Avons-nous mis un signe de ponctuation à la fin de chaque phrase?
 - ...
- Un élève est en charge des verbes :
 - Quel est le verbe dans la phrase?
 - Qui est son sujet?
 - Avons-nous écrit la bonne terminaison?
 - ...
- Un élève est en charge des noms/adjectifs :
 - Avons-nous respecté l'accord masculin / féminin entre le déterminant / nom / adjectif?
 - Avons-nous respecté le singulier et le pluriel dans les groupes nominaux?
 - ...

Pause méthodologique : Comment faire pour apprendre une leçon ?

Confrontation de stratégies de mémorisation :

- Comment as-tu fait pour apprendre ?
- Combien de temps a duré l'apprentissage ?
- Comment as-tu vérifié que tu savais ton texte ?
- As-tu réussi à réciter ce matin ?

Propositions d'élèves :

- comprendre le texte
- faire un film dans sa tête du récit de la fable
- s'enregistrer sur un Mp3, réécouter plusieurs fois par jour
- découper le texte, le mettre dans le désordre et le recomposer selon des repères textuels
- trouver des gestes pour enchaîner chaque moment du texte
- lire plusieurs fois, réciter dans sa tête, la réciter à quelqu'un
- formuler des questions-réponses pour le groupe classe

Pause métacognitive : Comment ajouter +9 en calcul mental ?

- Proposer le calcul à l'oral
- Les élèves recherchent le résultat
- Les élèves présentent leur résultat
- Les élèves expliquent comment ils ont fait pour trouver le résultat
- Formalisation des stratégies possibles
- Entraînement
- Exemple :
 - $53 + 9 = 53 + 10 - 1$
 - $53 + 9 = 53 + 7 + 2$

Évaluer : mettre en valeur, positiver...

- Par observation à partir de grilles
- Varier les modes de restitution : écrite (mots croisés, schéma, question/réponse...), orale, en situation, par curseur...
- Présenter les documents, les consignes différemment
- Préciser les critères de notation et le nombre de point attribué à la question
- Évaluer avec une aide négociée
- Évaluer par contrat de confiance
- Proposer une évaluation bis après un travail de remédiation
- ...