

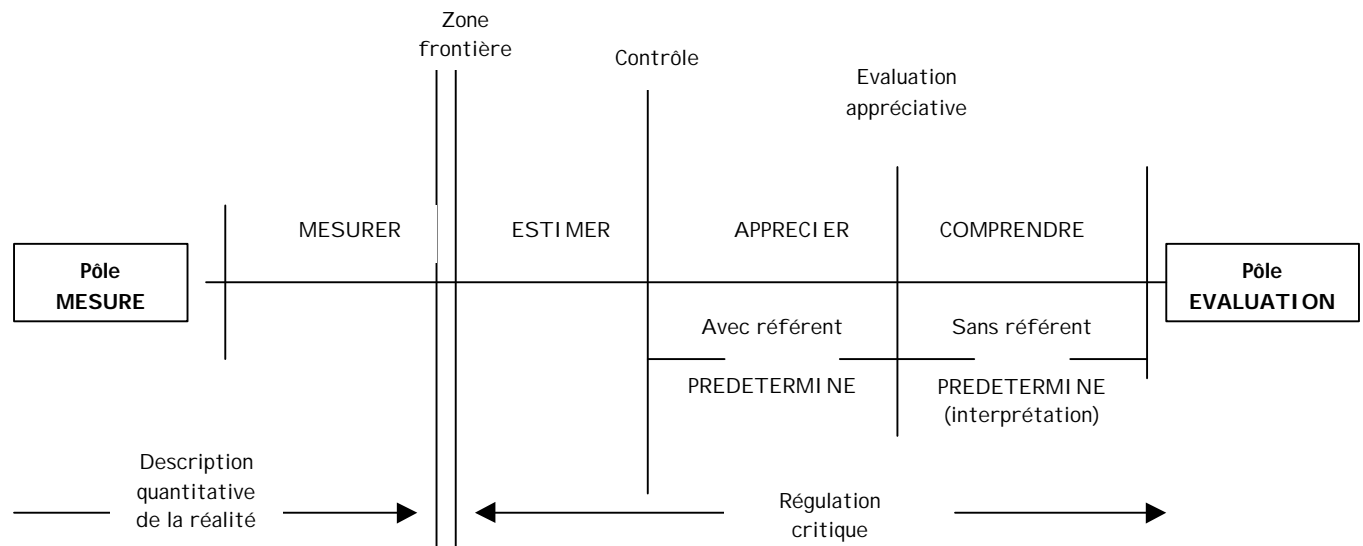
# Des éléments théoriques... au service de la pratique

# EVALUER

## Un point théorique...

### 1 - Les opérations de régulation de l'action pédagogique, entre mesure et évaluation

**Evaluer** c'est donner la valeur (la valeur en ancien français) de quelque chose. Le schéma tiré de L'évaluation des actions éducatives de Charles Hadji (PUF, 1992), lu de gauche à droite, précise les différentes acceptions de la notion et partant, les fonctions jouées par l'évaluateur.



**Mesurer** c'est associer un nombre à une performance, scolaire ici, avec pour modèle les Sciences « exactes ».

**Estimer** c'est, par défaut de mesure, attribuer un nombre, en ayant en tête un référent construit dans l'espace social (cf. le commissaire-priseur, l'expert).

**Apprécier** renvoie à une idée de référent qui diffère d'un individu à l'autre donc plus subjectif et par conséquent plus éloigné du quantitatif.

**Comprendre** ne suppose plus le recours à un référent mais cherche à interpréter une réalité en s'intéressant notamment à l'évolution qui a conduit à celle-ci.

### 2 - Quel jeu joue-t-on quand on évalue ?

- La note, plus proche de l'estimation que de la mesure, a la prétention de dire ce que vaut l'élève. Dès les années trente, Piéron et à sa suite tous les travaux docimologiques ont posé la question « est-ce que les résultats de cet examen sont **justes** ? » aux deux sens du terme c'est à dire exacts (justesse) mais aussi équitables (justice).

Or, vouloir dire la valeur de l'élève par une note est une fiction : 127 correcteurs pour stabiliser une note en philosophie, 13 en mathématiques... Noter, c'est donc classer, sélectionner ; **le pôle mesure renvoie donc pleinement à la sélection.**

- **Le pôle évaluation s'inscrit dans** une autre logique, celle de **la compréhension de l'élève**, de la façon dont il fonctionne au plan des apprentissages. L'objectif est bien alors d'emmener chacun le plus haut possible, d'utiliser l'information tirée du sujet pour le renseigner sur ses stratégies d'apprentissage. L'évaluation devient ainsi centrale dans tout acte d'enseignement / apprentissage.

### **...au service de la pratique**

A partir du moment où le travail d'enseignement est pensé comme « activité de structuration et d'appui à partir de l'action d'apprentissage de l'élève », l'évaluation devient à la fois un mode de compréhension et de communication :

- compréhension avec l'élève des procédures qui l'ont conduit à énoncer telle réponse
- communication avec lui sur le niveau d'atteinte de l'objectif, les critères de réussite, les difficultés rencontrées, les remédiations nécessaires.

Dans cette optique, chaque séquence d'enseignement comprend donc :

- un temps d'**évaluation diagnostique** permettant à l'enseignant et à l'élève de repérer les acquisitions voire les représentations de départ de façon à dépasser l'appréciation intuitive des bases nécessaires à la situation d'apprentissage.
- un temps d'**évaluation formative** indispensable
  - pour le maître afin de réguler son programme pédagogique et de prendre en temps utile les décisions de différenciation de son action auprès des élèves en fonction des réactions de ceux-ci
  - pour l'élève afin qu'il appréhende les étapes qu'il a franchies dans son processus d'apprentissage et les difficultés qu'il rencontre ; plus l'autonomie est grande en ce domaine, plus l'auto-évaluation joue un rôle de formation (évaluation formatrice)
- un temps d'**évaluation sommative**, en fin d'apprentissage pour contrôler le degré d'acquisition de la compétence par chaque élève et ainsi rendre compte des résultats de l'enseignement.

Ainsi conçue, l'évaluation qui demeure « une opération de lecture orientée de la réalité » concourt effectivement à placer l'élève au centre du système.

### **Pour en savoir plus,**

- de Charles HADJI , l'ouvrage ci-dessus et *l'évaluation démystifiée* ESF 1997 (collection Pratiques et enjeux pédagogiques)
- de Pierre ROSSANO, *Guide pratique de l'évaluation à l'école*, Retz 1993
- de Bernard MACCARI O, *L'école à l'heure de l'évaluation*, Sedrap éducation 1996.

# L'ERREUR

## Un point théorique

### Le statut de l'erreur

Après avoir longtemps été réprimandée, associée à une "faute", considérée comme la preuve d'une non-maîtrise, comme un dysfonctionnement à caractère anormal, le statut de l'erreur change.

L'erreur révèle non pas l'inaptitude de l'élève, mais l'existence d'un savoir incomplet, mal assimilé, ou mal consolidé. A travers son erreur, l'élève sollicite l'enseignant, délivre un message : "C'est là que j'ai besoin d'aide". Même si ce message n'est pas toujours simple à décoder, il convient de reconnaître **l'erreur comme une non-réussite signifiante et comme l'un des pivots de la démarche pédagogique.**

### La place de l'erreur dans la démarche pédagogique

**Il revient au maître de consacrer un temps suffisant à cette phase essentielle de repérage, de formulation et d'explicitation, par l'élève de ses propres erreurs.**

Ceci suppose, pour le maître, le rejet *a priori* du simple constat de l'erreur induisant des interprétations abusives, au profit d'une analyse rigoureuse basée sur l'observation de l'élève en cours de production et sur la verbalisation que ce dernier peut tenir sur son travail.

Les erreurs sont souvent considérées d'une façon globale. **Il est nécessaire de les situer dans leur diversité, car selon la nature du diagnostic opéré, les modalités de l'intervention seront diverses.**

### L'erreur plurielle

L'analyse des différentes erreurs des élèves montre que celles-ci relèvent essentiellement de quatre grands domaines :

- erreurs relatives à la situation,
- erreurs relatives à la consigne,
- erreurs relatives à l'opération intellectuelle,
- erreurs relatives à l'acquis antérieur.

Les erreurs de domaines différents peuvent se cumuler.

## Au service de la pratique

### Erreurs relatives à la situation

**La situation paraît nouvelle** : présentation de l'exercice différente, support nouveau, contexte culturel peu ou non-familier, tâche à effectuer différente, inhabituelle, langage inhabituel faisant obstacle à la réalisation du travail.

**La situation est connue de l'élève mais elle privilégie un type de réflexion** ou de raisonnement que l'élève maîtrise mal ; compte tenu de son profil cognitif, l'élève se construit une représentation erronée de la tâche à effectuer.

**La situation est connue de l'élève, mais elle impose des contraintes plus importantes** : travail en temps limité, grand nombre d'exercices, degré de complexité supérieur, les exercices se réfèrent à des apprentissages de domaines différents.

**Pistes possibles** : varier les présentations, les supports, réfléchir aux situations trop éloignées du quotidien des élèves, diversifier les démarches d'enseignement et d'évaluation, aider les élèves à diversifier leurs procédures en leur donnant des moyens pour y parvenir.

### Erreurs relatives à la consigne

**La formulation de la consigne** : consigne double, ambiguë, la consigne contient du vocabulaire complexe, une négation.

**La compréhension de la consigne** : problèmes de lecture, l'élève ajoute, enlève, remplace des éléments dans la consigne, recrée la consigne.

**Le comportement face à la consigne** : manque d'autonomie, peu ou trop d'anticipation, oubli de la consigne, pas de relecture de la consigne.

**Pistes possibles** : considérer la lecture de la consigne comme un temps important de lecture.

Aider les élèves à s'interroger sur le sens de la consigne, à identifier les mots importants, à la reformuler, à se représenter mentalement le travail à effectuer, à vérifier au cours de la tâche qu'elle a bien été appliquée...

### Erreurs relatives aux opérations intellectuelles

Les erreurs peuvent venir de l'opération intellectuelle mise en œuvre dans une situation donnée.

**La répétition** : indiquer, copier, reproduire, réciter.

**La conceptualisation** : passer de l'appréhension d'objets ou d'événements particuliers à leur représentation générale et abstraite.

**L'application** : faire usage des règles, des connaissances acquises dans un domaine particulier et les mettre en pratique dans un autre domaine.

**L'exploration** : extraire d'un ensemble donné et caractérisé, un élément particulier.

**La mobilisation** : se référer à l'ensemble des acquis, en extraire quelques éléments particuliers répondant à des conditions précises et nouvelles.

**Le réinvestissement** : transférer les connaissances d'une situation d'apprentissage connue à une situation partiellement ou entièrement nouvelle.

**Pistes possibles** : aider les élèves à se projeter dans la situation, se constituer une image mentale de la connaissance à acquérir, multiplier les activités de tri, de classement, de comparaison, de rangement, inciter l'élève au transfert des acquis grâce à un travail plus transversal, interdisciplinaire, freiner l'impulsivité en exigeant de la réflexion, de la concentration, consolider les connaissances de base grâce à des exercices d'entraînement, inviter les élèves à rendre explicites, par le moyen de codes différents, leur démarche et leur lecture du réel. La mise en œuvre d'une réelle transversalité évite le cloisonnement rigide des connaissances et aide à opérer des transferts.

### **Erreurs relatives à l'acquis antérieur**

Acquis antérieur partiel, insuffisamment consolidé et/ou incorrect.

Non-acquisition du savoir.

**Pistes possibles** : différer l'apprentissage mais revenir sur les acquisitions nécessaires, reprendre l'apprentissage à son point de départ en modifiant les situations, en introduisant des supports très concrets, en multipliant les manipulations, aider l'élève à faire émerger ses représentations existantes pour qu'il puisse les reconnaître, les rejeter comme inefficaces, et lui donner ainsi tous les moyens de les corriger, donner des exercices de consolidation de complexité croissante.

**Il est important de :**

- situer l'élève dans l'apprentissage,
- comprendre ses représentations,
- analyser ses erreurs,
- apprécier les réponses pédagogiques qui permettront de rectifier, remédier, consolider cet apprentissage.

### **Pour en savoir plus :**

ASTOLFI J-P, *L'erreur, un outil pour enseigner*, collection Pratiques et enjeux pédagogiques, ESF éditeur, 1997.

METTOUDI Ch, YAICHE A, *Travailler par cycles à l'école de la petite section au CM2 en français*, collection L'école au quotidien, Hachette éducation, 1994.

METTOUDI Ch, YAICHE A, *Travailler par cycles à l'école de la petite section au CM2 en mathématiques*, collection L'école au quotidien, Hachette éducation, 1994.

## LA PLACE DE L'ERREUR DANS LA DEMARCHE PEDAGOGIQUE

Les situations d'évaluation permettent de se prononcer sur les acquis de l'élève et sur les progrès qu'il a effectués.



Le recensement et l'analyse des erreurs : étape primordiale de la démarche formative, élément fondamental de l'activité de l'enseignant.

Les erreurs relèvent de :

- la situation, et/ou
- la consigne, et/ou
- l'opération intellectuelle, et/ou
- l'acquis antérieur de l'élève.



Réponses pédagogiques : recherche de réponses adaptées à la nature des erreurs recensées et à l'élève lui-même (consolidation, remédiation, réapprentissage, etc.)

# LA METACOGNITION

## Un point théorique

L'une des questions majeures qui se pose aujourd'hui, à tout niveau du système d'enseignement, c'est de parvenir à améliorer et à étendre la réussite des élèves. Il s'agit de faire en sorte que plus d'élèves réalisent, à l'école, des apprentissages plus efficaces, plus durables et plus profonds.

**Derrière le terme technique de métacognition, on peut retrouver l'injonction de Socrate : "Connais-toi toi-même !", soulignant que la connaissance de soi est un facteur essentiel du développement de la personne et de ses possibilités d'apprendre.**

**La métacognition désigne la réflexion que fait une personne sur les opérations mentales qu'elle a utilisées lors d'une activité d'apprentissage** (mémoire, raisonnement, observation, résolution de problème...). Le préfixe *méta* indique qu'il s'agit d'opérations mentales exercées sur des opérations mentales.

La métacognition consiste à faire prendre conscience à l'élève de son activité mentale. En décrivant le cheminement suivi, le sujet fait sortir son activité mentale de l'implicite et peut donc trouver des moyens de l'améliorer.

La pratique pédagogique de la métacognition relève d'une des grandes finalités possibles de l'éducation, **mener l'élève à l'autonomie.**

En faisant analyser aussi bien les raisons de l'échec que celles d'une réussite, l'enseignant permet à l'élève de ne plus s'en remettre au hasard, mais, en prenant conscience des procédures utilisées, de s'approprier les savoir-faire mis en œuvre qui permettent de réussir l'activité d'apprentissage. Il ne s'agit surtout pas de conseils de méthode donnés de l'extérieur dont l'efficacité se révèle souvent très limitée.



## Au service de la pratique

**Les trois étapes de la métacognition** (d'après le Précis de pédagogie, collection Repères Pratiques Nathan)

1. L'activité de réflexion de celui qui apprend sur la façon dont il s'y prend pour apprendre : travail d'analyse, ou de récit, à partir d'une activité qui vient d'être pratiquée. L'élève prend conscience des activités cognitives qu'il effectue.
2. L'activité de réflexion sur le degré de pertinence des procédures utilisées, compte tenu des résultats obtenus et des informations dont l'élève peut disposer sur d'autres procédures possibles.
3. La décision que peut prendre l'élève de modifier ou non ses activités cognitives en fonction des résultats obtenus et des informations recueillies à l'étape précédente.

La métacognition peut prendre sa place dans le déroulement habituel de la classe. L'enseignant engage les élèves à formuler comment ils ont été amenés à procéder.

L'enseignant peut aussi dire comment il fait, lui ; il pense alors tout haut, il formule à haute voix ce qui se passe dans le silence de la pensée. En attirant l'attention sur ce qu'il fait pendant qu'il le fait, il rend visible une compétence.

La métacognition peut aussi être utilisée dans une perspective d'aide ou de remédiation, l'enseignant engage l'élève en difficulté à expliciter comment il fait effectivement dans tel exercice.

Après une mise en commun, une exploration très concrète des activités mentales réalisées, l'enseignant reformule, complète, met de l'ordre dans ce qui a été dit, invite les élèves à récapituler afin qu'ils puissent choisir en pleine autonomie, essayer d'autres façons de procéder, peut-être plus efficaces.

### Pour en savoir plus :

PASTIAUX G et J, *Précis de pédagogie*, collection Repères Pratiques Nathan, Nathan, 1997.

GRANGEAT M, *La métacognition, une aide au travail des élèves*, collection Pédagogies Recherche, ESF Editeur, 1997.

# Le SENS du travail scolaire

## Un point théorique...

**1. Philippe PERRENOUD**, dans *Métier d'élève et sens du travail scolaire* développe l'idée importante que le sens du travail scolaire se construit à partir de valeurs et de représentations, d'une culture. Il se construit en situation dans une interaction et dans une relation.

Chaque élève a quelque chose à dire sur le sens qu'il donne à une activité, chacun a une théorie sur ce qui le fait fonctionner. La construction du sens est une activité mentale complexe. Les élèves puisent dans leur bagage culturel: le but d'un exercice, les récompenses, les risques permettent de mettre en œuvre ou non, un investissement personnel. La culture familiale est un élément déterminant dans la compréhension du travail scolaire: à l'école, il faut écouter, mémoriser,...

Cette construction est dépendante de la relation enseignant - enseigné. Il faut accorder une place au contrat pédagogique et didactique, à propos des savoirs visés, de l'erreur, de la recherche, du débat, de l'argumentation, de l'excellence.

**2. Jean BERBAUM** dans *développer la capacité d'apprendre* insiste sur la notion de projet liée à l'apprentissage. Il définit le sens comme la "familiarité" qui lui permet de réagir favorablement à des situations données. Pour réussir, un élève a besoin de faire des essais certes, mais il est nécessaire qu'il ait envie d'apprendre: il distingue l'aimer-apprendre et le vouloir-apprendre.

L'élève devra avoir une attitude positive, à l'égard des changements escomptés et de la sorte prendre en main les apprentissages.

**3. Gérard De VECCHI**, lui, distingue la notion d'élève actif dans un travail scolaire, de celle d'élève acteur.

L'élève acteur sait pourquoi il agit, il donne en conséquence du sens à son activité. Cette activité passe par une représentation mentale de la transformation envisagée, une prise de conscience des besoins et la volonté d'aller vers un projet personnel d'apprentissage.

Cet auteur dans *Aider l'élève à apprendre* préconise la mise en place d'un véritable contrat où les besoins sont analysés au travers d'une discussion ouverte avec l'élève. Ce contrat devra être modeste mais réussi. (*voir infra "Pédagogie du contrat"*)

# Le SENS du travail scolaire

## Au service de la pratique...

Alors que faire ?

### **Prendre le temps de métacommuniquer.**

Ne pas dire dans les moments de crise, « vous savez que c'est important d'apprendre... », mais plutôt prendre le temps de réfléchir sur les tactiques des uns et des autres, sur les préférences, sur les peurs, sur le rapport au travail. (*voir "la métacognition"*)

### **Négocier, c'est-à-dire prendre du temps pour analyser et aménager.**

Accorder plus de place et d'importance à la régulation, l'animation, la relance, la gestion du projet, la prise de décision individuelle et collective: négocier, tout en maintenant le cap.

### **Accepter plusieurs moteurs.**

Le maître ne doit pas imposer celui qui lui plaît. Il sait qu'ils sont divers et pluriels:

- se lancer des défis personnels,
- se mesurer avec ses camarades (compétition),
- plaire au maître et aux adultes,
- se faire plaisir,
- avoir déjà des goûts bien marqués,
- aimer le jeu, se distraire,
- avoir envie d'apprendre pour réussir une situation,
- apprendre gratuitement,...

## POUR EN SAVOIR PLUS :

- De Jean BERBAUM, *Développer la capacité d'apprendre*, ESF, 1991.
- De Philippe PERRENOUD, *Métier d'élève et Sens du travail scolaire* ESF, 1995.
- De Gérard DE VECCHI, *Aider les élèves à apprendre*, Hachette Education, 1992.

# DEVELOPPER LA CAPACITE D'APPRENTISSAGE

## Un point théorique...

1. **Apprendre**, c'est «acquérir cette familiarité avec une situation qui fait qu'il n'y a plus d'hésitation lorsqu'on s'y trouve confronté, qui fait que nous pouvons même prévoir ce qui va se passer lorsque nous agissons d'une certaine manière». C'est ce qui a fait dire, dans une formule plus «ramassée» que celle de J. Berbaum, qu'apprendre c'est faire des choses qu'on ne sait pas faire pour savoir les faire.
2. **Pourquoi apprendre ?**  
L'origine de l'action d'«apprendre réside dans le besoin et le désir de réalisation de soi, d'expression de l'énergie vitale qui caractérise chacun». D'où l'importance de la **motivation** reposant sur quatre conditions à réunir pour que l'apprenant apprenne réellement :
  - **L'attitude à l'égard de soi** qui correspond à l'estime de soi et à une certaine assurance dans ses possibilités personnelles de réussite ;
  - **L'attitude à l'égard des autres** se traduisant par une confiance en eux en terme d'aide et de conseils ;
  - **L'attitude à l'égard de l'objet et de la situation d'apprentissage** qui sous-entend intérêt et sens donnés par l'apprenant à cet apprentissage ;
  - **L'attitude à l'égard du changement** qui est primordiale car apprendre c'est changer et il faut qu'aux yeux de l'apprenant, l'apprentissage en vaille la peine.
3. **Comment apprendre ?**  
L'apprentissage se fait par un choix d'objectifs et un choix de situations lesquelles supposent la mise en œuvre de quatre mécanismes intellectuels qui s'inscrivent en même temps dans le corps de l'apprenant par des réactions physiologiques, psychologiques, comportementales et interagissent sans cesse entre eux :
  - L'attention qui consiste à collecter, saisir des informations dans l'environnement par les perceptions sensorielles qui leur donnent des formes variées : visuelles, auditives, kinesthésiques...
  - La mémorisation qui réside dans le stockage des informations ainsi perçues servant ensuite de matériau pour réorganiser les représentations ;
  - La compréhension qui vise à donner du sens aux informations collectées et mémorisées ;
  - La restitution ou réemploi qui consiste à redonner les informations collectées, mémorisées, comprises dans sa tête par une formule concrète (écrite, visuelle, gestuelle...).

## Le paradoxe de l'apprentissage.

«Apprendre repose sur un irréductible paradoxe» parce que «construit sur deux pôles en tension interactive» explique J.P. Astolfi :

- «Le pôle autostructurant met l'accent sur le fait indiscutable que c'est l'élève et lui seul qui apprend. Nul ne peut se substituer à lui» ;
- Le second pôle marque indiscutablement que «l'essentiel de notre savoir ne résulte pas d'une redécouverte individuelle».

On voit donc bien que le rôle de l'enseignant est décisif. Sans lui, l'élève ne peut franchir les obstacles. Avec lui, par sa fonction d'étayage, de tutelle, à travers des situations didactiques qu'il a construites, l'élève sera capable de se saisir du problème et de prendre en charge la solution alors même qu'il ne dispose pas encore des outils conceptuels nécessaires.

Dans sa stratégie pédagogique, à la recherche d'efficacité, le maître pourra jouer sur cinq variables, précise Ph. Meirieu :

- **Les voies d'accès à la connaissance** privilégiant tantôt le concret ou le symbolique ou bien encore l'affectif ou le moteur ;
- **Les démarches d'apprentissage** diverses dans la classe ;
- **Le degré de guidage** : objectifs très précis et interventions rapprochées ou indépendance plus grande face à l'activité ;
- **L'interaction socio-affective** à travers coopération/confrontation avec les pairs (travail de groupe) ou au contraire activité solitaire ;
- **La gestion du temps** puisque certains entrent rapidement en action avec peu d'informations et ont besoin de segmenter leur tâche alors que d'autres attendent de posséder toutes les informations pour travailler ensuite de façon intense.

En donnant la possibilité à chacun d'utiliser la procédure d'apprentissage qui lui convient le mieux, l'enseignant considère bien chaque élève tel qu'il est même si «l'action didactique (...) doit se donner pour fin d'enrichir ses compétences et ses capacités et de lui permettre d'expérimenter de nouvelles procédures».

## **Au service de la pratique.**

Donner aux élèves l'occasion de développer cette capacité selon trois axes :

### **1. Capacité à concevoir, à énoncer un projet d'apprentissage.**

- Cibler un objectif précis d'apprentissage : «ce que je veux apprendre ; ce que je vais être capable de faire» ;
- Envisager la démarche : activités, circonstances : «comment je vais m'y prendre, avec qui... » ;
- Préciser les critères permettant d'évaluer le résultat : «j'aurai réussi si je parviens à...».

### **2. Capacité à réaliser le programme de travail.**

- Capacité à organiser son temps (tableau de bord) ;
- Capacité à rechercher des informations ;
- Capacité à traiter les informations ;
- Capacité à mémoriser ;
- Capacité à réutiliser (à s'entraîner, à appliquer, à réinvestir) ;
- Capacité à coopérer.

### **3. Capacité à améliorer sa démarche d'apprentissage.**

- Capacité à communiquer sa démarche ;
- Capacité à évaluer le résultat ;
- Capacité à relier le résultat et la démarche ;
- Capacité à corriger, améliorer la stratégie.

Il y a **difficulté d'apprentissage** s'il y a :

- Capacité réduite à énoncer, à concevoir (objectif, démarche) ;
- Capacité réduite à réaliser le programme établi ;
- Capacité réduite à développer des attitudes favorables à l'apprentissage (à l'égard de soi-même, de l'objet, de la situation, de l'environnement) ;
- Capacité réduite à analyser ses essais (améliorer la réponse, se donner une méthode de travail, se centrer sur la relation entre démarche et résultat).

## **POUR EN SAVOIR PLUS :**

- De Jean BERBAUM, *Développer la capacité d'apprendre*, ESF, 1991.
- De Philippe MEIRIEU, *Apprendre oui mais, comment ?* ESF, 1987.
- De Jean Pierre ASTOLFI, *L'école pour apprendre* ESF, 1992.

# GESTION DE L'HETEROGENEITE

## Un point théorique...

1. Avant toute chose, il convient de rappeler une évidence : **toute classe est par nature hétérogène**. Hétérogénéité
  - des sexes, depuis trente ans dans le primaire, près de quarante dans le secondaire
  - des âges, y compris au sein de la même année civile : que de différences, de maturité notamment, entre les élèves nés en début d'année et ceux nés au dernier trimestre toujours les plus nombreux, à tous les niveaux du cursus scolaire, parmi les élèves en difficulté (pris en charge par le RASED, maintenus dans le cycle et redoublants, « orientés » vers des structures spécialisées...)
  - des appétences scolaires et des motivations liées entre autres, aux espoirs placés dans l'école pour réaliser son projet personnel
  - des compétences et savoir-faire dans les différents domaines de connaissance ainsi que dans les processus d'apprentissage
  - des cultures et modes de vie en liaison avec les diverses représentations de la société générées par l'appartenance familiale et sociale.
2. A partir de ce constat, la première réponse a été de considérer ces **différences** comme des **obstacles à l'enseignement**, des déficits, des déviances, des déficiences voire des handicaps par rapport à l'élève-type mythique avec pour corollaire la recherche de l'homogénéité, quête toujours renouvelée mais jamais satisfaite.
3. L'exigence accrue de démocratisation des études et le refus de tous les déterminismes menant à la « reproduction » conceptualisée par Bourdieu ont conduit alors nombre d'enseignants à « **faire leur deuil des certitudes didactiques** » comme l'écrit Ph. Perrenoud et donc à reconsidérer positivement les différences.
4. Différencier sa pédagogie c'est donc s'efforcer de « tirer le meilleur parti des possibilités de groupement et d'interaction » entre élèves en « jonglant avec les contraintes de temps et d'espace » puisque selon H. Przesmycki la **pédagogie différenciée** se définit comme :
  - « une pédagogie individualisée » qui reconnaît l'élève comme une personne ayant ses représentations propres de la situation de formation » (au sens large du terme)
  - « une pédagogie variée qui propose un éventail de démarches » selon des rythmes d'apprentissage différents, dans des durées variables, par des itinéraires diversifiés, sur des supports différents et dans des situations non identiques.

# Au service de la pratique.

## Comment mettre en œuvre et gérer des dispositifs de différenciation ?

Quatre pistes :

### 1. Différenciation par les procédures ;

Pour l'enseignant, il s'agit d'accepter, de valoriser, le fait que dans certaines activités (par exemple, la résolution de problèmes), chacun réponde avec sa propre solution, ses propres procédures sans forcément établir de hiérarchie entre celles qui sont apparues dans la classe.

L'idée de mise en commun, d'échanges, de débat se substitue alors à celle de correction (correction : une seule réponse -magistrale- est attendue, une seule «bonne» réponse sera recopiée).

La mise en commun peut être l'occasion d'analyser certaines erreurs, de distinguer, par exemple avec les élèves

- Celles qui sont le signe d'une mauvaise interprétation de la situation ;
- Celles qui révèlent une mauvaise gestion d'une solution par ailleurs viable ;
- Celles qui traduisent des erreurs d'exécution (de calcul par exemple).

Ce type de différenciation, apparemment le plus simple est, en réalité, le plus difficile à mettre en œuvre car il touche directement au cœur des conceptions concernant l'apprentissage et l'enseignement.

### 2. Différenciation par les ressources disponibles et les contraintes imposées ;

Pour l'enseignant, il s'agit d'adapter la situation de référence, qui est la même pour tous, aux capacités et aux besoins d'apprentissages actuels des élèves en choisissant soigneusement les valeurs données à certaines variables de la situation.

- Ressources disponibles (aides) ;
- Contraintes imposées (le temps d'exécution ; le support utilisé, quadrillé ou non ; pour certains, le résultat doit être écrit, pour d'autres, c'est le maître qui sert de secrétaire).

L'intérêt de ce type de gestion différenciée réside dans le fait qu'il autorise malgré tout, des confrontations de solutions puisque le contexte et le type de questions posées restent les mêmes pour tous.

### 3. La différenciation par les rôles.

Les élèves jouent des rôles différents. Les compétences varient selon les rôles, on répartira donc les élèves en tenant compte des compétences et des besoins d'apprentissage de chacun.

### 4. La différenciation par la tâche.

Mise en place d'ateliers

- De soutien ;
- De choix ;



- De besoin ;
- D'entraînement ;
- D'approfondissement.

Les élèves ne travaillent pas tous sur la même activité ni même forcément dans la même discipline.

Les activités sont proposées en fonction des besoins évalués des élèves ou en fonction de projets personnels.

Attention, ce type de différenciation, par la tâche, a son intérêt à certains moments, il ne doit être ni systématisé (dérive vers les groupes de niveaux qui privent les élèves les moins habiles du dialogue avec d'autres et de la perspective d'apprentissage qui leur est offerte dans cet échange) ni constituer la seule forme de prise en compte des divers états de connaissance des élèves de la classe.

Extrait de «Rencontres pédagogiques» n°34 ; 1995 ; I NRP.

## **Pour en savoir plus**

- Philippe PERRENOUD *La pédagogie à l'école des différences* ESF 1995
- Halina PRZESMYCKI *Pédagogie différenciée* Hachette Education 1991
- Les cahiers pédagogiques supplément n°3 *La pédagogie différenciée* Oct.-Nov. 1997

# PEDAGOGIE DU CONTRAT

## Un point théorique...

Cette technique d'enseignement/apprentissage permet à un enseignant de négocier avec le formé un travail personnel correspondant à un objectif déterminé.

L'élève peut ainsi, choisissant lui-même la nature et la difficulté de la tâche qu'il aura à accomplir, s'engager «par contrat» avec le maître ou l'équipe pédagogique, et promettre qu'en un temps donné, il aura, sinon acquis de nouvelles compétences, du moins résolu un problème particulier.

Un tel engagement implique toutefois la réciprocité de la relation, et impose au maître une attitude générale de soutien et d'accompagnement, ainsi qu'une instrumentation précise : tableau de bord, prêt de documents, éventuellement contact avec la famille, échanges d'informations...

«A partir du moment où on accepte [en pédagogie différenciée] qu'une multiplicité d'itinéraires se substitue à une route unique, l'on prend le risque de perdre de vue un grand nombre d'élèves ; car il ne peut être question d'imposer à tous, les mêmes critères de comportements, les mêmes types de travaux, le même rythme d'acquisition. Il est donc indispensable de substituer ici au contrat tacite et unique qui liait le maître à toute une classe, des contrats individuels et diversifiés qui engagent chaque élève, précisent exactement ce que l'on attend de chacun d'entre eux et les soutiens sur lesquels il peut compter.

[...] En résumé, le contrat pédagogique représente la différenciation en actes ; il engage l'élève et l'éducateur autour d'un projet commun, nouant les exigences du savoir, la personnalité de l'apprenant et l'intervention du formateur. Il est à la fois un précieux analyseur, un moyen de finaliser le temps scolaire, une occasion de préciser les objectifs et de se mettre en quête des moyens pour les atteindre, un outil enfin, pour donner du sens à l'évaluation» ainsi que l'énonce Philippe MEIRIEU dans *l'école mode d'emploi*, ESF éditeur, Paris, 1992.(1)

Aujourd'hui, la pédagogie du contrat apparaît comme une composante de la pédagogie différenciée, comme un dispositif particulier d'enseignement/apprentissage qui peut se juxtaposer à d'autres dispositifs, chacun conservant sa finalité propre : le projet, l'enseignement individualisé, les situations-problèmes, etc.

# PEDAGOGIE DU CONTRAT

## Au service de la pratique.

Ecole :

Date : 15 09 99

Elève : Jérôme

### 1. CONSTAT DE LA SITUATION

J'ai du mal à lire vite. Je ne lis pas beaucoup de livres (romans). Je préfère les BD mais je n'aime pas lire toutes les bulles. Dans ma famille, je suis obligé de finir les livres commencés. J'ai l'impression de ne pas pouvoir lire les histoires

### 2. OBJECTIF : à quoi dois-je arriver ?

Je veux augmenter ma vitesse de lecture. Je ne choisis que des livres qui m'attirent. J'ai le droit d'abandonner un livre en cours mais je le remplace par un autre. Je m'engage à lire 5 livres et à lire les bulles des BD.

### 3. ECHEANCE DU CONTRAT.

Six semaines. Jusqu'aux vacances de la Toussaint.

### 4. MOYENS POUR REUSSIR LE CONTRAT.

Quand ? chaque jour ;

Où ? à l'école, chez moi ;

Avec quelles aides ? un autre élève, le maître, mes parents.

Avec qui ? Julien et Emilie (même contrat) ;

Quels supports ?

lecture rapide : lexicdata, elmo0

Lecture plaisir : 2 romans, 2 BD,

1 documentaire animalier.

### 5. EVALUATION.

L'évaluation sera faite par moi-même : autocorrection avec Lexidata et Elmo.

Elle sera faite par les autres élèves à qui je présenterai les livres que j'ai lus.

Le maître fera le point avec moi à la fin du contrat.

Je m'engage à remplir ce contrat pour le 20 10 99.

Je m'engage à aider Jérôme en lui aménageant chaque jour un temps de travail personnel.

Nous nous engageons à aider notre enfant pour son travail à la maison

L'élève :

L'enseignant :

Les parents :

Signature :

Signature :

Signature :