

Diversifier en classe entière au collège

Mai 2010

inspection académique
Sarthe

académie
Nantes



Diversifier en classe entière au collège

« Toute réalité est diverse. À nous de trouver de l'unité dans le multiple pour pouvoir classer et nommer ce que nous percevons. La diversité a bonne réputation : elle distrait, chasse l'ennui monotone. [...] Le divers diverge, se détourne, va dans des sens opposés, au lieu de converger ».

Alain Rey, Le Magazine littéraire, mai 2010, n°497, p. 106

Diversifier en classe entière au collège

Le Mans – Mercredi 31 mars 2010

Comment différencier la pédagogie dans sa discipline en classe entière ? Les dispositifs individualisés – accompagnement éducatif, programme personnalisé de réussite éducative, parcours individualisé au collège, classe relais – apportent certes une réponse partielle à des inadaptations ponctuelles ou de plus longue durée, mais résolvent-ils l'ennui scolaire, la difficulté d'apprentissage, voire la peur d'apprendre (Boimare, 2004) d'un grand nombre d'élèves ?

Comment diversifier les lieux, les temps, les modalités d'apprentissage, les sous-groupes, les supports d'enseignement, l'évaluation ? Et qu'apporte un travail interdisciplinaire ?

Comment enseigner en classe hétérogène (revue Cahiers pédagogiques n°454, 2007 et n°481, 2010) ? Comment se débarrasser du « rêve absurde et dangereux de la classe homogène ? » (Charmeux, 2007)

Comment le travail par compétences peut-il être un outil pour la réussite des élèves et un instrument de liberté pédagogique (revue Cahiers pédagogiques n°476, 2009 ; Zakhartchouk et Hatem, 2009) ? Quels peuvent être ses effets sur la notation, les bulletins scolaires, l'évaluation ? Au fond, qu'est-ce que ça change vraiment ? Et comment s'y mettre, par où commencer ?

En outre, que nous apportent des expériences spécifiques telles que la classe relais, la radio en milieu scolaire, le travail partagé ou la co-animation de séquences d'apprentissage ? Pour faire évoluer l'organisation scolaire vers plus de souplesse et de variété, comment utiliser les degrés de liberté de l'article 34 de la loi d'orientation pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005, et optimiser le potentiel du conseil pédagogique ? ■

Avec nos remerciements à...

Christian Vergne, proviseur de la cité scolaire Touchard-Washington, Le Mans qui a mis à disposition gracieusement ses locaux, et aux personnels des lycées Washington-Touchard.

Avec notre gratitude à...

Conférenciers

Michel Breut, François Muller et Jean-Michel Zakhartchouk
pour leur spontanéité à avoir accepté notre invitation, la richesse de leurs interventions, leur complémentarité, et leurs interactions lumineuses avec le public.

Intervenantes et intervenants en ateliers

Michel Breut, Alain Guette, Joël Guillaume, l'ICEM de la Sarthe, Christine Ladret, Patrick Loukianoff, Éric Lucas, François Muller
pour leurs apports, leurs témoignages et leur générosité.

Modérateurs et secrétaires d'ateliers

Patrice Chéry, Catherine Gay-Boisson, Patrick Houbin, Frédéric Jajkiewicz, Nathalie Le Rouge, Gilles Piron
pour leur attention à faciliter les échanges en ateliers, et leur rédaction fidèle et enrichie des propos d'ateliers.

Comité d'organisation

Groupe collèges Sarthe.

Coordination : Christelle Grassin, Jacques Vauloup.

Et avec nos remerciements particuliers à Angélique Doisneau-Delestre, Françoise Gouault, Christian Kerihuel et Alain Guette, du CDDP de la Sarthe (prise de vues, prise de son).

Cette 6^{ème} journée départementale d'études et de formation depuis 2005 a été conçue et réalisée par l'inspection académique de la Sarthe.

SOMMAIRE

	Pages
Diversifier en classe entière au collège.....	5
Remerciements, gratitude.....	6
Sommaire.....	7
Propos d'ouverture, par <i>Emmanuel Roy, DSDEN Sarthe</i>	9
<hr/> CONFÉRENCES <hr/>	
Comment prendre en compte tous les élèves à l'école <i>Conférence par Jean-Michel Zakhartchouk , professeur de français, collègue Jean-Jacques Rousseau à Creil (Oise)</i>	13-20
Diversifier en classe entière, pourquoi ? <i>Conférence par Michel Breut, conseiller d'orientation-psychologue et formateur Bordeaux, académie de Bordeaux</i>	21-30
Diversifier en classe entière au collège <i>Conférence par François Muller, responsable de la Mission Innovation et expérimentation, rectorat, académie de Paris</i>	31-66
Échanges avec les intervenants	67-72
<hr/> ATELIERS <hr/>	
Atelier 1. La radio en milieu scolaire, outil d'apprentissage et de socialisation <i>avec Éric Lucas et Gilles Piron</i>	75-77
Atelier 2. Apprendre quand on ne veut plus apprendre <i>avec Michel Breut</i>	79-80
Atelier 3. Faire évoluer l'organisation scolaire. Les ressources de l'article 34 et du conseil pédagogique. <i>avec Christine Ladret</i>	81-84
Atelier 4. Diversifier en classe entière au collège <i>avec François Muller</i>	85-88
Atelier 5. Apprendre avec les pédagogies coopératives <i>avec Joël Guillaume, Patrick Loukianoff et l'ICEM Sarthe</i>	89-94
Atelier 6. TICE, ENT et différenciation pédagogique <i>avec Alain Guette</i>	95-98
Bonus et compléments	99-104
Bibliographie, ressources, sitographie	105-112
Publications de l'inspection académique de la Sarthe <i>Domaines : Orientation, insertion, pédagogie, adaptation et intégration, handicap</i>	113-114
Glossaire.....	115-116
Historique des journées d'études Sarthe	117-118

Propos d'ouverture

par Emmanuel Roy
IA-DSDEN
Inspection académique Sarthe

Cette année, le titre de la journée départementale d'études « Diversifier en classe entière au collège » ne brille peut-être pas par une grande originalité. On pourrait se demander en effet si ce thème constitue, encore et toujours, une problématique d'actualité. On peut répondre d'emblée « oui », parce que les termes qui sont employés dans cette phrase sont encore parfaitement en tension.

À quel « modèle » de classes et à quelles pratiques se réfère-t-on quand on évoque la diversification ? Avant de *faire classe, faire la classe*. Autrement dit, construire un collectif qui n'est pas donné en soi, un collectif bien singulier.

Schématiquement, comment la classe trouve-t-elle sa place dans l'organisation sociale globale ? Le modèle ancien du collectif homogène, classique, c'est celui de l'Armée, armée à laquelle on s'est souvent plu à comparer les effectifs de l'Éducation nationale (une armée... rouge, bien homogène, bien cohérente). À l'armée, l'un parle, tous exécutent. Dans cette situation, celui qui tient la parole et donne des ordres, c'est l'instructeur.

Mais aux origines de l'Instruction publique, il n'y a pas d'instructeurs, mais des instituteurs. L'instituteur propose un autre modèle, un modèle dynamique, qui prend en compte une personne concrète pour l'amener à tenir différentes places et fonctions. De l'unité de départ, l'élève, déjà un être pluriel, il doit aboutir à une communauté laborieuse de classe qui va rassembler les différents éléments au service du bien commun. Cet idéal impératif nous oblige. Diversifier en classe entière, ce n'est pas un projet marginal. C'est inscrit au cœur même de notre conception de l'Éducation nationale. Cela n'en reste pas moins problématique.

À quoi cela tient-il ? On pourrait successivement citer des causes matérielles ou des contraintes liées à l'organisation du temps ou des impératifs modifiant les pratiques : comment concilier notation et évaluation des compétences complexes, comment garantir un socle commun de connaissances et de compétences en accentuant l'aide aux élèves en difficulté sans brider la légitime ambition des plus forts ? On pourrait citer des freins, on pourrait remettre en cause des immobilismes, mais ce n'est pas la question de notre rencontre aujourd'hui.

Aujourd'hui, concrètement, il s'agit de poser cet objet, « la diversification », et d'analyser ses réalisations, sa portée, de permettre son extension et d'accentuer sa performance. Les termes « diversification » ou « diversifier » s'identifient à deux

termes qu'il faut distinguer : individualiser et personnaliser. Deux termes d'une grande actualité. Je vais ainsi me référer essentiellement à la circulaire de préparation de la rentrée 2010 (BO du 18 mars 2010). Si la circulaire de rentrée cite une trentaine de fois le terme de « classe », c'est souvent en termes de structure et de niveau. En revanche, les termes « individualiser » et « personnaliser » touchent directement aux pratiques et aux résultats.

Quand on individualise, on s'adresse à un individu concret, et on prend en compte ses caractéristiques et ses besoins. Trois occurrences du terme « individualiser » sont employées dans cette circulaire : une première fois, en rapport avec l'orientation ; une deuxième fois en rapport avec l'accompagnement ; une troisième fois avec le décrochage scolaire. On comprend bien qu'on part en la matière d'une personne concrète, avec ses caractéristiques et ses besoins.

Si je dis, au moment où je m'adresse à vous tous, que je veux aussi m'adresser à chacun d'entre vous, je n'individualise pas mon discours et chacun peut estimer que mon propos va rester commun. Par contre, même au risque de l'incompréhension, voire du contresens, il faut en appeler à une certaine personnalisation. La personnalisation est un processus plus complexe qui peut, schématiquement, être constitué de trois dimensions : une personnalisation active – la part que va prendre l'utilisateur ou l'élève dans le savoir transmis – ; une personnalisation passive – le travail fait par le fournisseur, en l'occurrence l'enseignant, pour devancer les besoins de l'élève – ; une personnalisation interactive, qui va naître de l'interaction entre le fournisseur et l'utilisateur.

La circulaire de rentrée évoque la personnalisation en prise directe avec les priorités du discours éducatif actuel : la personnalisation au cœur même du programme d'égalité des chances ; la prise en charge dans la classe conciliée à la personnalisation du projet et du suivi de l'élève ; la personnalisation renforcée à la rentrée 2010 à l'école primaire ; l'affirmation que la première personnalisation est la pédagogie différenciée mise en œuvre au quotidien dans la classe ; l'indication que la différenciation ne s'oppose pas aux interactions qui favorisent les apprentissages dans le groupe. Outre cinq occurrences de « personnalisation », le terme « personnaliser » se retrouve à 17 occurrences dans la circulaire de rentrée, en lien avec les termes : suivi, projet, accueil, accompagnement, aide.

Je tiens à remercier le *Groupe collèges Sarthe* et les services de l'inspection académique d'avoir prévu et organisé cette journée. Cette formation arrive à point nommé par rapport aux ambitions du système éducatif et aux objectifs qui nous sont fixés. ●

CONFÉRENCES

Comment prendre en compte tous les élèves à l'école ?

par Jean-Michel Zakhartchouk

Je crois qu'il faut travailler à la fois dans la classe et dans les groupes de programme personnalisé de réussite éducative (PPRE), de soutien, d'aide au travail personnel (ATP), à condition toutefois qu'on y fasse un lien avec la classe ! Et c'est là-dessus qu'il y a du travail à faire.

Jean-Michel Zakhartchouk

Résumé. Parce que les élèves sont divers, il faut diversifier la pédagogie. Parce qu'ils n'ont pas tous ni les mêmes acquis, ni les mêmes chances de départ, il faut différencier en classe, même si c'est difficile (en tout cas au départ). Mais parce que l'école, au moins jusqu'à la fin du collège, poursuit des objectifs communs, il faut aussi travailler autour du socle de connaissances et de compétences. Trouver le bon équilibre, afin d'éviter le pire : l'indifférence aux différences, la sélection de fait, la fabrication de l'échec...

Le conférencier. Jean-Michel Zakhartchouk est professeur de français au collège Jean-Jacques Rousseau à Creil (Oise). Il est l'auteur de nombreux ouvrages, articles et conférences.

Publications. *Travail par compétences et socle commun*, (avec R. Hatem, 2009), *Enseignant, un métier à réinventer* (2002), *Pour un accompagnement éducatif efficace* (avec A. Mansuy, 2009), *L'enseignant, un passeur culturel* (1999), *Au risque de la pédagogie différenciée* (2001), *Des pistes pour changer le collège* (Cahiers pédagogiques, n°404, 2002), *Premières classes : bien débiter le métier d'enseignant en collège et en lycée* (2005), *Transmettre vraiment une culture à tous les élèves* (2006), *Réussir le passage de l'école au collège* (avec D. Demarcy, 2007).

Il dirige la collection « Repères pour agir, second degré », série « Dispositifs » publiée par le CRDP de l'académie d'Amiens et le CRAP-Cahiers pédagogiques. La série propose des ouvrages alliant le concret des pratiques et une certaine théorisation nécessaire à un mode d'emploi raisonné des « outils » en s'appuyant sur l'expérience d'enseignants de terrain. <http://www.sceren.com/cyber-librairie-cndp.asp?l=reperes-pour-agir-second-degre&cat=137567>

Il a coordonné plusieurs n° hors-série numériques des Cahiers pédagogiques : *Le socle commun, mais comment faire ?* (avec R. Pantanella, 2007), *Quelles alternatives au redoublement ?* (2009)

Mots-clés. Pédagogie différenciée – Classe hétérogène – Élèves en difficulté – Élèves différents – Socle commun de connaissances et de compétences.

Je suis très heureux d'intervenir sur ces sujets qui me passionnent depuis longtemps, et qui constituent l'actualité de plusieurs publications récentes : le revue *Cahiers pédagogiques* <http://www.cahiers-pedagogiques.com> viennent de sortir le n°480 *Travailler avec les élèves en difficulté* (mars 2010). Et le numéro suivant s'intitule *La classe, pour apprendre et vivre ensemble* (n°481, mai 2010).

Au fond, la grande question n'est-elle pas *Comment prendre en compte tous les élèves à l'école ?* Depuis 130 ans environ, la classe est le lieu d'élaboration des apprentissages dans le primaire et le secondaire. Cela n'a pas toujours été le cas, mais c'est une autre histoire...

En première partie, je présenterai les différences qui persistent ; elles sont en effet beaucoup plus diverses que ce que l'on pourrait croire ou que ce que l'on dit parfois. Très souvent, on croit que dans une classe homogène, il y a *des enfants qui marchent* et *des enfants qui ne marchent pas*. En fait, on s'aperçoit qu'il y a plus de diversité que cela, et qu'on peut élargir la notion d'*hétérogénéité* en prenant en compte non seulement son côté *hétérogénéité-difficulté*, mais aussi son versant *hétérogénéité-ressource*. En deuxième partie, je proposerai quelques pistes rapidement brossées, notamment sur la question des compétences et du socle commun de connaissances et de compétences.

D'abord, il nous faut faire la distinction entre les « bonnes différences » et les « mauvaises différences ». Les différences peuvent en effet être mauvaises, négatives lorsqu'elles se transforment en inégalités et deviennent source d'échecs ; par contre, il y a de « bonnes » différences.

Encadré 1. Dessin 1

Afin d'assurer une sélection juste et correcte, la consigne de l'examen sera la même pour tous : « Grimpez à l'arbre ! »
Les animaux n'ont pas tous les mêmes chances de réussir l'examen : éléphant, phoque, singe... Quant aux conséquences du dessin, on peut conclure soit : « il ne faut surtout pas plus de classe hétérogène », soit : « il faut trouver des consignes et des formes adaptées pour que chacun réussisse... »

Encadré 2. Dessin 2

Louis est trop vif... Anne est désordonnée... Pierre est aboulique... Henry est sous-doué... Charles est caractériel... Louise est trop timide... Marie est mal élevée... Seul Joseph est normal ... Signé : la maîtresse (*avec laquelle Joseph présente d'étonnantes ressemblances physiques !*).
Est-ce qu'on ne travaille que pour ceux qui nous ressemblent, élèves-miroirs tels qu'ils devraient être et non tels qu'ils sont ? Il serait intéressant ici de voir comment transformer ce qui est défaut en positif : le désordre devient la fantaisie, la timidité une juste réserve, etc.

Pourquoi les élèves sont-ils différents ?

Ils n'ont pas tous les mêmes acquis scolaires

Comment bien diagnostiquer les acquis initiaux ? En France, on ne sait pas toujours bien quels sont les acquis des élèves ; d'où l'intérêt de travailler sur le socle commun de connaissances et de compétences. Et notamment sur la maîtrise de la langue de l'école. Pour certains, la langue même de l'École est totalement étrangère à leur univers.

Ils n'ont pas les mêmes codes culturels

On a tendance à réduire cette question à celle des origines. Mais ce n'est qu'une question parmi d'autres. Il y a aussi des codes culturels, des codes sociaux qui se creusent un peu entre la jeunesse et certains adultes moins « branchés » (fracture numérique par exemple).

Ils n'ont pas les mêmes expériences vécues

Le plus important, ce ne sont pas réellement les expériences vécues par les élèves, mais la façon dont la famille, les parents, et l'école les prennent en compte. Lorsqu'en septembre, de retour de vacances au pays d'origine de leurs parents, les élèves sont invités à parler de leur voyage, ils ne savent pas forcément dans quelle région du pays ils se trouvaient quelques semaines auparavant, à l'est ou à l'ouest du Maroc... [NDLR : rappelons que J.-M. Zakhartchouk enseigne le Français au collège J.-J. Rousseau de Creil, Oise, avec de nombreux élèves issus de l'immigration]. Comment prenons-nous en compte, dans les apprentissages scolaires, cette expérience vécue très significative ?

Ils n'ont pas les mêmes habitudes éducatives

Des études ont été faites sur les types d'éducation, sur les styles éducatifs parentaux : laxiste, rigide ou souple [NDLR : voir les travaux de Lautrey (1980), *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, PUF]. On y observe par exemple que, lorsqu'on valorise chez l'élève une certaine flexibilité dans son comportement à l'école, cela lui permet de mieux réussir scolairement, notamment dans le second degré.

Ils n'ont pas tous le même style cognitif, ni les mêmes stratégies d'apprentissage

Souvent, lorsqu'on envisage les différences, on peut oublier que les élèves n'apprennent pas tous de la même façon et que ça ne se réduit pas, de façon simpliste, à visuel *versus* auditif [NDLR : le conférencier fait référence à la théorie de La Garanderie (1980), in *Les profils cognitifs*, Centurion]. Il y a des styles cognitifs plus ou moins dépendants du contexte ; il y a des élèves plus réflexifs, d'autres plus impulsifs. Le plus difficile, c'est de comprendre que ces différences cognitives ne sont pas forcément à hiérarchiser, mais que certaines approches peuvent être plus efficaces pour certains dans un type d'apprentissage, et pour d'autres élèves dans d'autres types d'apprentissages.

Le genre est important

Quand, avec des enseignants, on liste les différences entre élèves, il nous arrive parfois d'oublier le genre, différence qui saute pourtant aux yeux ! Je vous renvoie aux travaux récents, et notamment au livre de Jean-Louis Auduc, *Sauvons les garçons !* (éd. Descartes et cie, 2009). L'auteur y explique que l'école, aujourd'hui, fonctionne mieux pour les filles.

Plus largement, dans la classe telle qu'elle est, si on ne prend pas en compte la différence garçon-fille, on renforce les inégalités. Par exemple, on constate que les filles s'expriment moins à l'oral spontanément, alors que le corps enseignant est très féminisé. Que fait-on de cela ? Quel type de rapport à la lecture va permettre aux garçons de milieu populaire de s'y retrouver et de ne pas considérer qu'il s'agit là au fond d'une activité « féminine » ?

Auduc (2009) constate qu'aujourd'hui, au collège, dans les dispositifs *aide au travail personnel* ou *programme personnalisé de réussite éducative*, il y a une présence massive de garçons. Si on fait comme si les différences n'existaient pas, si on est *indifférents aux différences* (cf. Bourdieu, 1970), l'indifférence aux différences renforcera les différences. Alors que, justement, c'est en n'étant pas indifférents aux différences que l'on peut s'attaquer à celles qui créent des inégalités.

Ils ne sont pas motivés de la même manière

Certains marchent à la stimulation, d'autres à la valorisation. Certains marchent à la motivation extrinsèque, et s'identifient à une personne significative, d'autres à la motivation intrinsèque. La motivation se développe en lien avec le sentiment d'être compétent ou avec celui d'avoir des marges de liberté. Ce qui implique d'ailleurs des pratiques de type différent : certaines vont être plutôt valorisantes, y compris pour des performances modestes ; d'autres activités vont plutôt stimuler des défis, des projets, etc.

Chaque élève a son histoire personnelle singulière

Il ne s'agit évidemment pas pour les enseignants de devenir des psychologues, mais de savoir qu'il y a des histoires personnelles singulières, et d'en tenir compte.

Définir des objectifs : le socle commun de connaissances et de compétences

En éducation, la logique binaire est mon ennemi : pourquoi faudrait-il réduire nos choix entre « ou/ou » au lieu de voir des tensions fécondes entre des « contraires apparents » ? On oppose par exemple la différenciation à l'unification autour des savoirs qui serait la seule mission de l'École. Or, l'École a deux missions : prendre en compte les différences, définir les objectifs communs et tout faire pour les atteindre. D'où l'intérêt du *Socle commun de connaissances et de compétences* (MEN, 2005) dans son sens bien compris de *commun* : arriver à des objectifs communs par des voies différentes. C'est vraiment un défi : si on prend le socle commun sans prendre en compte la différenciation, on n'avancera pas. Et il n'est pas réservé aux élèves en difficulté ; c'est un outil de travail à utiliser.

Encadré 3. Socle commun de connaissances et de compétences.

Exemples de formulations

Savoir chercher une information en pensant à la source de cette information
Lire un tableau simple
Comprendre une consigne simple en utilisant une bonne stratégie
Savoir relire un texte pour corriger des erreurs ciblées.

Différencier la pédagogie dans la classe : oui, mais comment ?

Il y a bien-sûr le jeu sémantique entre *différencier* et *diversifier*. En gros, diversifier consisterait plutôt à une différenciation dans le temps ; différencier serait plutôt simultané (les élèves ne font pas tous la même chose en même temps). Mais distinguer ces deux termes n'est pas très important. La logique binaire opposerait la classe au *hors classe*. Je crois au contraire qu'il faut travailler à la fois dans la classe et dans les groupes de programme personnalisé de réussite éducative (PPRE), de soutien, d'aide au travail personnel (ATP), à condition toutefois qu'on y fasse un lien avec la classe ! Et c'est là-dessus qu'il y a du travail à faire. Je vous renvoie notamment à l'ouvrage *Pour un accompagnement éducatif efficace* (Mansuy A., Zakhartchouk J.-M., CRDP Franche-Comté et Cahiers pédagogiques, 2009, 180 p.). On y prône justement un plus grand rapprochement avec la classe.

Encadré 4. Jean-Pierre Astolfi et le modèle du sablier

Au départ : de multiples entrées sont possibles, de multiples variables, de multiples objectifs. La diversité du réel, des élèves.
Resserrer autour des objectifs noyaux, de l'essentiel (socle commun).
À l'arrivée, multiplier les entrées, tenir compte des variables, de la diversité, des besoins, des démarches possibles.
Différencier les contenus, les méthodes, le rythme, les types de support, les démarches en classe, les sources de motivation.

Aider les élèves en difficulté, cela passe à la fois par l'aide aux élèves dans la classe – par exemple, quand on fait un travail sur le PPRE¹, il faut combattre l'idée qu'il y aurait « des heures PPRE ». S'il y a des heures en petits groupes où l'on travaille différemment – on voit en effet quelquefois des profs qui travaillent avec 5-6 élèves comme s'ils étaient 30 –, comment faire dans la classe pour gérer notamment ces élèves en difficulté ? On ne peut faire comme s'ils n'existaient pas ; je suis contre le déni de réalité exprimé dans une formulation fréquemment entendue : « *les élèves sont pareils, ils ont les mêmes droits* ».

Bien sûr, il y a des élèves qui ont plus de mal que d'autres. Et à un moment donné, quand on donne un travail qui pourrait être plus facile, ou qui a un degré d'exigence moindre, ce n'est pas rompre l'égalité républicaine, c'est au contraire la défendre, car si on donne la même chose à tout le monde, c'est un peu comme si, en EPS, on faisait courir en EPS la même distance à tout le monde quel que soit l'âge, comme si on ne prenait pas en compte la différence garçons-filles au niveau musculaire. L'EPS a beaucoup de choses à nous apprendre sur la différenciation.

Élèves difficiles et élèves en difficulté

Aider les élèves en difficultés ne doit pas conduire à l'assistanat. Et, en particulier, il faut insister sur la manière dont les autres élèves de la classe peuvent aider ceux qui ont du mal. Faire participer la classe en autorisant d'autres élèves à aider leurs camarades : tout le monde doit y gagner. Car les élèves en difficulté ne posent pas toujours problème, et on confond trop souvent *élèves difficiles* et *élèves en difficulté*... Si on arrive à les aider, cela profitera à tout le monde. Dans les activités de tutorat, on ne sait pas très bien qui apprend le plus : celui qui aide ou celui qui est aidé. Faire en sorte que les élèves en difficulté s'emparent un peu des problèmes est difficile, c'est un véritable défi. Lorsqu'on travaille sur la difficulté scolaire, il y a deux façons de faire, qui ne sont pas contradictoires mais en tension.

J'ai par exemple travaillé beaucoup sur les consignes². Comment nous y prenons-nous, nous autres les enseignants, pour supprimer les difficultés, se concentrer sur l'essentiel, se poser la question de la véritable utilité d'une formulation complexe (est-elle d'ailleurs toujours vraiment utile ?) ? Est-ce que je crée les conditions pour que les difficultés soient réduites ? Mais si on se contente de cela – et c'est ce qui arrive dans certaines ZEP où on supprime la difficulté – on

n'affronte pas la difficulté. Il faut au contraire, en même temps, permettre aux élèves d'affronter la difficulté. C'est bien plus intéressant de refaire son travail qui a été raté que de réussir du premier coup un travail facile, genre « exercice à trous » qui se systématiserait.

Dans un rapport de référence sur les ZEP³, Anne Armand (IGEN), constatait qu'en ZEP les élèves étaient souvent lents, manquaient de rythme, et que face à cela, les enseignants étaient tentés de ralentir encore plus. Bien sûr, parfois, il faut le faire, mais est-ce la seule solution ? Ou bien ne peut-on pas aider les élèves à gérer leur temps de manière plus efficace en leur lançant un défi ?

La diversification, ce n'est pas forcément supprimer les difficultés pour certains élèves, mais bien plutôt les aider à affronter ces difficultés. D'où statut de l'erreur, travail sur l'évaluation, diversification des niveaux d'exigence pour un même objectif. ■

Notes

¹ Dossier Programmes personnalisés de réussite éducative
<http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article2846>

² Zakhartchouk Jean-Michel (1999), Comprendre les énoncés et consignes, CRDP Amiens

³ Armand A., Gille B. (2006), La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves, rapport de l'inspection générale, MEN, n°2006-76, 175 p.
<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/064000808/0000.pdf>

Bibliographie

Pédagogie différenciée, par Przesmycki, Halina
Hachette, 1991 (nouvelle édition 2004)

Au risque de la pédagogie différenciée,
par Zakhartchouk Jean-Michel, INRP, 1999

Motivation et réussite scolaire
Lieury Alain, Dunod, 2004, 3^e éd.

Dossiers Cahiers pédagogiques :

- Le travail de groupes (n° 424)
- Cette fameuse motivation (n° 429-430)
- Enseigner en classe hétérogène (n°454)
Coordonné par Christine Vallin et Jean-Michel Zakhartchouk
- Travailler avec les élèves en difficulté (n°480, mars 2010)
- La classe, pour apprendre et vivre ensemble (n°481, avril 2010)

http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?page=numero&id_article=6825

Dossiers numériques des Cahiers pédagogiques

- Le socle commun, mais comment faire ? (2007)
<http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?i>
Voir le cadre dans lequel s'inscrit la différenciation pédagogique.

- Quelques outils et réflexions pour (bien) débiter dans l'enseignement (2006)
<http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article2484>



Diversifier en classe entière, pourquoi ?

par Michel Breut

Au fond, cette affaire-là, un-élève-qui-se-confronte-à-quelque-chose-qu'il-ne-connaît-pas, beaucoup trop d'entre eux ne la connaissent plus ! Cette activité essentielle n'est pas mise en place dans l'enseignement audio-oral frontal dialogué. Il faudrait lui dire : « *Tu ne sais pas, tu bosses, tu réfléchis ! Je peux te garantir que ce que je t'ai préparé, moi, prof, cela fonctionne, et tu peux y arriver. Mais il va falloir que l'on prenne le temps* ». »

Michel Breut

Résumé. Enseigner en reconstruisant l'autonomie réflexive des élèves. Apprendre, c'est penser ce que je ne connais pas. Fonder sa pratique d'enseignement sur la mise en activité des élèves : une alternative aux "pratiques normales". Quels effets de construction du savoir, de développement personnel, de socialisation ? Quelles conditions requises ? Le travail commun entre enseignants, avec les non enseignants, les tâches diversifiées en classe. Un enseignement audio-oral frontal dialogué produit des décrocheurs. Comment le dépasser ?

Le conférencier. Michel Breut est conseiller d'orientation-psychologue au CIO Bordeaux-Nord (Gironde) après l'avoir été dans l'académie de Nantes (CIO Angers, CIO Nantes Nord). Il est aussi formateur en formation continue d'enseignants sur les questions liées aux déficits de mobilisation, aux apprentissages, au décrochage, aux comportements difficiles, à l'échec et à la réussite. Il propose une pratique d'enseignement fondée sur la mise en activité réflexive des élèves et la coopération entre enseignants sur les pratiques de cours.

Publications. *Mise en réseaux, faire travailler ensemble*, revue Dialogue, GFEN, n°99, 2001, avec M. Baraër et P. Bédécarrats.

Penser ensemble pour y prévoir quelque chose, dans *Des idées qui ont la vie dure*, revue Dialogue, GFEN, n°108, 2003.

Enseigner en classes difficiles, enseigner en classes hétérogènes, CAREP Pays-de-la-Loire, 2000.

Il a été également interviewé dans le DVD *Élèves décrocheurs raccrocheurs*, Grange A., Pagès H., dir., Scéren-CDRP Nantes, 2008.

Il est le co-fondateur de l'association *Penser, c'est réussir* et du site <http://sesa-ensemble.fr>

Mots-clés. Élèves difficiles – Élèves décrocheurs – Enseignement audio-oral, frontal, dialogué – Pratique réflexive des élèves et des enseignants – Construction du savoir.

Conseiller d'orientation-psychologue et formateur, je perçois qu'il y a une amplification de l'hétérogénéité depuis une vingtaine d'années ; elle met en question les pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

Lundi dernier, je me trouvais dans une classe de 1^{ère} Sciences et technologies industrielles (STI) génie civil, et le professeur faisait une intervention sur les nombres complexes. Voici ce que j'ai pu observer ce jour-là dans cette classe-là : certains élèves avaient des difficultés à réaliser cette activité, car ils ne savaient pas additionner et multiplier les fractions, i.e. un contenu de classe de 5^{ème}. On pourrait

se dire alors : ils sont en 1^{ère} STI au lycée technologique, c'est plutôt une série scientifique, et ils butent sur une question d'apprentissage non acquis qui date de la classe de 5^{ème} ... Sacré problème pour le professeur ! Il propose aussitôt, avec l'aide des moyens informatiques : « *Je vais mettre en ressource, dans votre dossier élève, les formules de fractions* ». Si l'on y regarde d'un peu plus près, les formules de fractions, ils les ont déjà vues des dizaines de fois avec des professeurs antérieurs, les années précédentes.

Dans cette même classe de 1^{ère} STI, j'observe aussi qu'une élève essaie d'effectuer un développement de facteurs, et je la vois faire carrément du copier-coller depuis un formulaire. Or, c'est un contenu de 4^{ème} ou de 3^{ème} ... Est-ce ainsi qu'elle va apprendre ? Oui s'il s'agit de se souvenir, mais ici, en l'occurrence, ne s'agit-il pas plutôt de comprendre ? Comment cela se fait-il que, depuis la classe de 5^{ème}, 4^{ème} ou 3^{ème}, ces élèves-là aient toujours ce problème d'acquisition ?

Encadré 1
Effets d'une hétérogénéité non assumée
Symptômes chez les élèves

Il est passif. Il a des difficultés de concentration. Il n'a aucun goût pour l'effort. Il n'est qu'en recherche de satisfaction immédiate. Il ne fait aucun travail scolaire de lui-même. Il n'a pas confiance en lui. Sa famille est débordée et démissionnaire. Il recherche la relation privilégiée sans investir l'activité scolaire. Avec lui, c'est toujours l'autre le responsable. En classe, il ne travaille que si l'on s'occupe personnellement de lui. Il n'a aucune motivation pour les apprentissages de l'école. Il a peur de ce qu'il ne sait pas, il est angoissé de ne pas réussir. Il reste en retrait, il est mutique, effacé. Il déstabilise la classe et le travail de l'enseignant. Il ne travaille que pour la note. Il ne fait que ce qu'il veut. Il est toujours dans des bagarres et des conflits. Il se sent coupable. Il a honte quand il échoue.

Des symptômes de quoi ? Une distance par rapport aux apprentissages, une façon de ne pas être là, des élèves qui discutent entre eux. C'est ce que j'ai vu : ils ont vu qu'ils avaient un problème, qu'ils n'arriveraient pas à avancer, ils se sont mis à discuter entre eux, et le professeur était confronté, avec le projet qu'il avait, à faire avancer le groupe.

« Pourquoi fais-tu penser ta calculatrice ? C'est toi qui dois penser ! ».

Depuis la fin des années 1980, quelque chose de fondamental s'est produit dans l'école : les élèves passent désormais de classe en classe sans que les apprentissages aient été faits. Le cas des 1^{ères} STI le montre, ils ont un contenu – les fractions – qui n'est pas acquis et qui leur pose problème.

Alors ils sortent leur calculatrice, engin formidable, sorte de prothèse cognitive. Quand ils ont des difficultés, qu'ils ne savent pas faire, ils sortent leur calculatrice ! Je dis à l'un d'eux : « *pourquoi fais-tu penser ta calculatrice ? C'est toi qui dois penser !* ».

On ne peut plus s'étonner du développement de l'hétérogénéité. Elle est en effet un problème énorme pour les professeurs. Dans une 3^{ème} d'un collège de ZEP de Bordeaux, la moyenne de classe en maths est de 7,70. Cinq élèves ont plus de 10, mais 15 à 20 d'entre eux vont aussi aller en classe de 2^{nde} générale et technologique. Des professeurs de seconde vont être confrontés par exemple à une élève qui ne sait pas calculer la valeur de x si $x = 0/16$. Que peut-on faire de cela ?

Un enseignement audio-oral, frontal, dialogué

En classe, on maintient souvent encore *un enseignement audio-oral*, i.e. *frontal, dialogué et accompagné d'exercices d'application*. Si cet enseignement continue à se pratiquer du CP jusqu'à la classe de terminale, il est évident que l'hétérogénéité va se multiplier. Dans nos classes, 80% des modalités d'enseignement sont *audio-orales, dialoguées, avec exercices d'application et aide personnalisée*. Elles sont fondées sur l'explication et l'incitation à la bonne réponse et au bon comportement : le professeur cherche la réponse, il veut la connaître, et il va avoir une stratégie pédagogique pour l'obtenir de ses élèves. L'enseignant va vérifier l'acquisition, et l'on constatera que l'élève n'est pas en mesure de vérifier par lui-même si ce qu'il propose est « OK » ou « pas OK ».

Les pratiques audio-orales contribuent à ce que cet élève-là devienne *un « aveugle cognitif »*, incapable donc de travailler seul chez lui avec ce fonctionnement-là. Et l'on remarque que les élèves ne travaillent pas chez eux, ne font pas leur travail, ne font juste que ce qui est demandé : « *J'ai fait ce que vous m'avez demandé, je le ramène en classe, je n'en sais rien, moi, si c'est OK ou pas OK* ». C'est en fait un élève qui n'a pas travaillé. Car un élève qui a une activité sans savoir si ce qu'il propose est juste ou pas juste a perdu son temps. Il a répondu à une attente, à une prescription de comportement : « *il fallait faire le travail, je l'ai fait* ». S'il n'a pas le professeur près de lui pour l'aider, ou s'il n'a pas dans sa famille quelqu'un capable de lui dire si ce qu'il propose ou ce qu'il fait est juste ou pas juste, ça ne sert à rien qu'il travaille. Jusqu'au moment où, au lycée, ou en collège de ZEP, il ne fera plus du tout son travail.

Ces pratiques audio-orales nécessitent une homogénéité des acquis dans la classe : si la classe n'est pas homogène, dans ce cas, on n'avance pas, le professeur ne peut pas travailler, et des élèves vont rester à l'écart.

C'est comme un fil à linge, les élèves s'accrochent sur ce fil à l'endroit où ils n'ont pas compris, et restent accrochés là.

La pensée est une fonction vitale. Elle se met instinctivement en activité dès qu'il y a incompréhension. Comme ici aujourd'hui : je suis avec vous dans une pratique audio-orale. S'il y a des personnes qui ont été accrochées par quelque chose que j'ai dit précédemment, ils ne sont déjà plus avec moi. Si, à un moment donné, dans le cours de ce que j'ai dit, il y a eu quelque chose d'étonnant ou d'incompréhensible, il y a des personnes qui sont restées là, à cet endroit-là, où je parlais tout à l'heure. Et moi, j'ai continué mon propos...

Que se passe-t-il dans une classe très hétérogène, où l'on pratique l'audio-oral ? C'est comme un fil à linge, les élèves s'accrochent sur ce fil à l'endroit où ils n'ont pas compris et restent accrochés là. Quand ils ont pris cette habitude, ils ne s'accrochent plus du tout... Et je peux avoir par exemple ce que me disait Christ, élève de 6^{ème}, hier :

- *Pourquoi ça ne marche pas ?* (le conseiller d'orientation-psychologue)
- *Parce que j'écoute pas assez...* (Christ)
- *Pourquoi t'écoutes pas ?* (le conseiller d'orientation-psychologue)
- *Si j'ai envie, je peux écouter ; mais je sais pas pourquoi, quand je suis en classe, je pense un peu à autre chose.* (Christ)

On pourrait se dire alors : « *il ne fait pas ce qu'il faut* », ou bien encore : « *il doit mieux écouter en classe* ». En fait, il s'agit seulement de la mise en œuvre normale de la fonction vitale, de la fonction de la pensée : j'écoute le professeur, je réfléchis à ce qu'il dit, mon intelligence travaille. Mais déjà, le petit Christ, il a fait toute l'école primaire, et quand le professeur parle, il sait qu'il ne comprend pas, ou que, dans certains cours, il ne va pas comprendre. D'emblée il sait que sa pensée ne peut pas être efficace, donc il décroche. Culpabilisé, il se dit : « *c'est de ma faute, je n'écoute pas* ». Pendant ce temps, l'exposé, l'explication, le cours dialogué peuvent se poursuivre... Un enseignement *audio-oral frontal, dialogué* ne peut être efficace que dans les classes où les normes d'acquisition sont proches.

C'est ce que j'ai vu aussi l'autre jour, dans un cours de Bac pro, cours passionnant sur la technologie de l'habitat. J'ai décroché de multiples fois, mais en tant qu'adulte, suivant un seul cours dans la journée, je suis capable de me raccrocher. Les élèves, eux, sont là tous les jours. Il y avait 12 élèves, un seul a terminé le cours en dialogue avec le prof, pourtant ce cours était passionnant, mais malheureusement il était *audio-oral frontal dialogué* ! Au début, à peu

près la moitié des élèves dialoguaient avec le prof, la moitié des élèves étaient avec lui (le cours a duré 2h) ; à la fin du cours, un seul était en discussion avec lui, tout seul, passionné, il avait été accroché jusqu'au bout.

« Si je ne tiens pas la classe, c'est la catastrophe ! »

Depuis des années, pour s'adapter les *enseignants ont modifié leurs relations* avec les élèves parce qu'ils sont évidemment préoccupés de la réussite de tous, qu'ils sont en accord avec l'idée de faire continuer tous les élèves, de leur permettre la qualification jusqu'au Bac et dans l'enseignement supérieur – en tant que citoyens –. Ils savent bien aussi que les élèves ont des problèmes, qu'ils ne travaillent pas, qu'ils n'y arrivent pas, qu'ils demandent de l'aide et qu'il faut les aider. Et, une classe où il y a plein de symptômes, il faut la tenir ! Et ce n'est pas évident, car « *si je ne tiens pas la classe, c'est la catastrophe* ». Alors le professeur prend le risque d'en rabattre sur les apprentissages.

Les enseignants ont modifié leurs relations avec les élèves, ils ont quitté leurs tableaux et leurs bureaux, et se sont physiquement rapprochés des élèves en difficulté. Ils développent des pratiques de soutien, d'aide individuelle et permettent ainsi aux élèves de ne pas seulement « chauffer les chaises ».

Cette affaire-là, un-élève-qui-se-confronte-à-quelque-chose-qu'il-ne-connaît-pas, beaucoup trop d'entre eux ne la connaissent plus

Y compris chez les élèves moyens, les enseignants observent un décalage entre participation orale et résultats écrits... Des élèves sont très participants en classe et, quand on passe au contrôle, ça ne marche pas, c'est 4/20, 5/20, 6/20, 7/20... Ça n'avance pas...

L'incompréhension des élèves est reportée sur les enseignants. Cet élève de 2^{nde} dit : « *Quand je ne comprends pas, je demande conseil au professeur concerné, je lui demande de mieux expliquer* [NDLR : le conférencier insiste sur « expliquer »] *en détaillant pour que je comprenne* ». Au fond, l'élève dit que, pour lui, toute la responsabilité, dans cette affaire-là, incombe au prof. C'est au prof de faire les choses, et si ça ne se passe pas bien, c'est qu'il explique mal. Et j'ai aussi ce collègue de lycée professionnel qui me dit : « *Mais moi, je suis un prof qui explique bien* ».

Les élèves perdent de vue l'importance de leur activité propre. Ils n'existent pas en tant que tels, mais seulement comme des récupérateurs d'information : « *quand je ne sais pas, je demande, ou j'abandonne* ». C'est ce qu'ils répondent systématiquement à la question : « *Quand tu ne sais pas, qu'est-ce que tu fais ?* ». Mais pour que le professeur réponde à cela, il faudrait que les classes soient à 12...

Paradoxalement, ces pratiques favorisent les élèves dont les parents ont fait des études. Il y a des « très bons » qui viennent à l'école ; en classe, ils discutent avec leurs voisins, ou ils s'ennuient, et ils ont malgré tout de bons résultats aux évaluations. Comment réussissent-ils ? « *Je demande à mes parents de m'aider, de m'expliquer quand je ne comprends pas* ». Ou encore : « *Quand je ne sais pas, je relis mon cours, je prends des cours particuliers* » ; ou bien : « *Je demande à mes parents parce qu'ils sont professeurs* ».

Les pratiques audio-orales frontales dialoguées favorisent la dégradation de l'activité réflexive nécessaire aux apprentissages. Une élève, à laquelle j'avais proposé une situation-problème où elle devait trouver une solution sans demander d'aide, dit ceci : « *Je me suis rendu compte qu'en réfléchissant et sans se décourager, on peut trouver par nous-mêmes la solution aux problèmes, surtout que je ne pensais pas en être capable* ».

Au fond, cette affaire-là, un-élève-qui-se-confronte-à-quelque-chose-qu'il-ne-connaît-pas, beaucoup trop d'entre eux ne la connaissent plus ! Cette activité essentielle n'est pas mise en place dans l'enseignement audio-oral frontal dialogué. Il faudrait lui dire : « *Tu ne sais pas, tu bosses, tu réfléchis ! Je peux te garantir que ce que je t'ai préparé, moi, prof, cela fonctionne, et tu peux y arriver. Mais il va falloir que l'on prenne le temps* ».

Encadré 2

Les enseignants mettent en place des démarches procédurales Exemple : calculer la masse de l'air.

Commentaire : le professeur pose 9 questions, qui constituent en fait le déroulement de la procédure de solution.

Mais en réalité, d'une certaine manière, il propose aux élèves de se passer de la réflexion, de l'effort de comprendre par eux-mêmes. Mais on ne se passera pas de la réflexion.

La différenciation, la diversification ne peuvent être des solutions qu'à partir du moment où il y a la mise en réflexion des élèves et où l'on dit aux élèves, tel le prof de maths en terminale L d'un lycée nantais : « *Le 1^{er} jour du 1^{er} cours de l'année, je dis à mes élèves : je ne peux rien pour vous* ».

Dans le binôme prof-élève, les deux doivent travailler, et le premier travail du prof est de faire en sorte que les élèves se mettent au travail, *en activité réflexive*.

L'hétérogénéité amplifiée déstabilise les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Auparavant, dans la même classe, le système produisait des différences d'acquisition – ça a toujours existé – et la solution c'était « l'orientation » : *l'élève était orienté*. Et quand ça n'allait pas, on quittait la classe, on ne restait pas. Depuis quelques années, on a inventé à la fois le Bac pour 75% des élèves et à la fois (malheureusement) l'échec scolaire prolongé [NDLR : quelques rumeurs dans la salle...], qui se manifeste par l'accumulation des symptômes (*cf. encadré 1, page 22*).

Et que nous disent ces symptômes ? Ils ne pensent plus, ils sont en classe sans penser. Les symptômes signent l'inhibition de la pensée.

C'est ce que j'ai vu avec ces élèves de 1^{ère} STI : ils développent machinalement, mécaniquement des calculs de mémoire. À un moment donné, l'élève se dit : « *Qu'est-ce que je fais avec cela ?* ». Il ne sait plus où aller. Alors je lui dis : « *pense !* ». Il ne pense pas. Et on a ce phénomène constant, considérable, chez beaucoup d'élèves : l'inhibition de la pensée.

La structure classe est constituée de deux groupes d'élèves. Comprendre, en classe, c'est pour certains (*peu nombreux*) « fabriquer la réponse » à la question posée ; pour d'autres, c'est comprendre le lien entre la question et la réponse, participer avec les autres à comprendre le lien entre le problème posé et la solution proposée par celui qui l'a fabriquée, que ce soit le professeur ou au autre élève (*les plus nombreux*). Les premiers, dans une relation saine d'autorité avec leur professeur, sont en recherche. Les autres, plus nombreux, ne cherchent pas et sont dans une relation de soumission. Les deux types de relation peuvent cohabiter dans la même classe et, à un moment donné, cela va faire des incidents.

Encadré 3. Un peu d'histoire

On se rabat donc souvent, surtout jusqu'en 1833 (le moment Guizot), sur la vieille méthode individuelle, celle du préceptorat : le maître fait travailler un élève. Un seul à la fois. Pendant ce temps, quelques autres s'entraînent à déchiffrer ou gribouiller ; mais la plupart, livrés « à l'ennui, à la dissipation et même au désordre » jouent, somnolent ou se chamaillent. En 1824, à Morlaix, douze instituteurs sur 14 pratiquent « cette funeste habitude de l'enseignement individuel », qui est longtemps réprouvé par tous « les hommes raisonnables », écrit le Ministre de l'Instruction publique en 1829.

Commentaire : la classe actuelle n'a été vraiment installée qu'en 1830. Jusqu'au 19^{ème} siècle, l'enseignement était individualisé, assuré par le *précepteur*, puis le *régent*. La classe et l'enseignement simultané sont un acquis préalable à l'école de Jules Ferry. Cette structure a permis une amélioration de l'efficacité des enseignants, l'enseignement de masse, et l'atteinte de l'objectif de l'obligation scolaire.

Comprendre l'inhibition de la pensée : les métiers d'élèves

On a deux catégories d'élèves dans les classes : *les écouteurs-de-réponses-demandeurs-d'aide*. Ces élèves-là, face à la question, vont attendre que quelqu'un leur explique la réponse, et vont prendre des cours particuliers après... Et puis, il y a les *chercheurs-fabricants-de-réponses* : ils adorent les questions, s'en posent eux-mêmes, ils adorent les problèmes, et ils cherchent, ils cherchent... et fabriquent la réponse. Les *écouteurs-de-réponses-demandeurs-d'aide* ne font que ce qu'ils savent faire, et les *chercheurs-fabricants-de-réponses* font aussi ce qu'ils ne savent pas faire.

Au fond, il y a deux sortes de différences chez les élèves :

- les différences d'acquisitions,
- et dans leur rapport aux apprentissages, les élèves qui acceptent de faire ce qu'il ne savent pas faire, et ceux qui n'acceptent de faire que ce qu'ils savent faire.

La diversification va devoir tenir compte de cela.

Que faire donc ?

Il faut restaurer la réflexion chez les élèves : donner le temps de penser ; rétablir la confiance en sa propre pensée par l'expérience de la réussite, par la confiance du professeur. Et surtout que le professeur puisse s'imaginer que, lorsqu'il donne un travail aux élèves, les élèves pourront s'en sortir avec le problème tel qu'il leur donne.

Mettre en question les « pratiques normales » et, pour cela, construire des séances d'apprentissage qui permettent à « celui qui sait » et à « celui qui ne sait pas » de penser. Ici, la différenciation va correspondre à des tâches successives auxquelles ils ont tous accès pour une même activité : penser ce qu'ils ne connaissent pas, ou faire ce qu'ils ne savent pas faire. ■

Encadré 4
Comment différencier ?

Adapter la norme

- Mettre en question les « pratiques normales »
- Restaurer la réflexivité

Diversifier à condition de restaurer la pensée

- Séances de tâches diversifiées successives
- Co-animation de classe pour penser ensemble les obstacles à l'apprentissage
- Tutorat avec des élèves qui ne parviennent pas à se mettre en réflexion en classe

Passer de « enseigner » à « faire apprendre »

- L'élève est confronté à une séance d'apprentissage dans laquelle son activité consiste à remettre de l'ordre dans le désordre des questions, des documents, des réponses, des procédures. Tout lui est donné d'emblée, les questions, les réponses, les méthodes, les documents, mais en désordre.
- Les consignes sont individuelles et écrites. Même si le travail est collectif, chaque élève a une activité réflexive personnelle.
- Le professeur, organisateur, prescrit les tâches d'apprentissage et préserve l'activité réflexive de chacun ; il conduit le processus d'apprentissage.

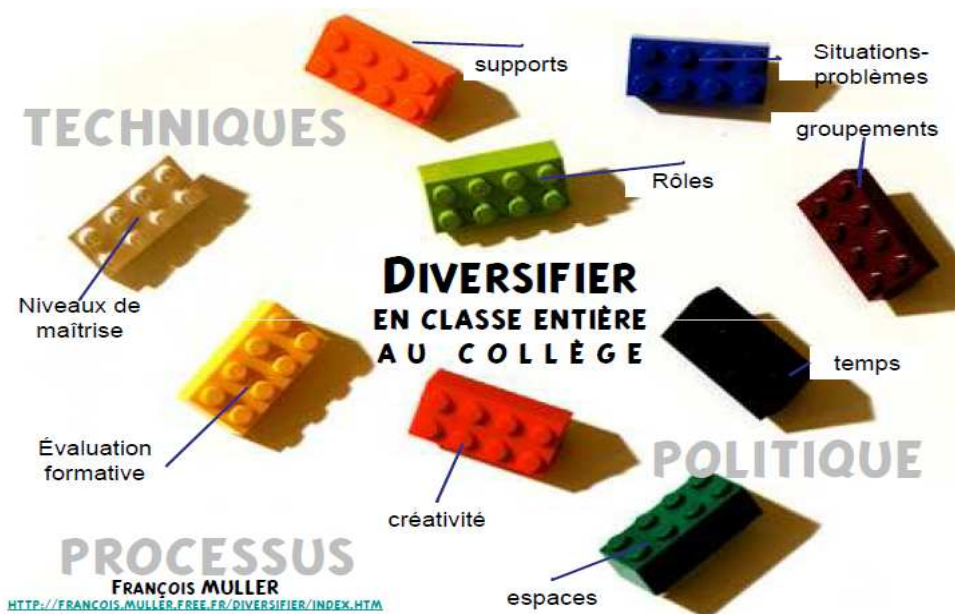
Alterner des séquences d'apprentissage où l'élève est seul et sans aide, des temps en petits groupes et des synthèses en classe entière.

Diversifier en classe entière au collège

par François Muller

Ce changement de troisième type, celui des pratiques, ne peut se faire qu'à petits pas, et avec l'accompagnement de l'institution elle-même, pour peu qu'elle s'en donne les moyens, dans le soutien des équipes, la formation des personnels, l'évaluation des établissements, et la valorisation des réussites.

François Muller



Résumé. Où le lecteur sera invité à parcourir, en cheminant, des chemins variés, courts ou longs, parfois erratiques, parfois directifs, le vaste monde de la diversification en pédagogie ; où pourtant, il se trouvera confronté à des choix, d'adaptation, de transposition, de pertinence, d'efficacité ou encore de congruence, ne pouvant pas tout emporter ; où enfin il construira pour lui et pour ses collègues, au-delà de la profusion des techniques et des méthodes, des réponses qui font sens, à propos de l'efficacité scolaire et de son propre pouvoir à faire bouger le « monde », c'est-à-dire, d'abord ses élèves.

Le conférencier. François Muller est consultant, responsable de la mission innovation et expérimentation au rectorat de Paris. Il est l'auteur de plusieurs ouvrages, dont le Manuel de Survie à l'usage de l'enseignant même débutant, prix Louis Cros, 2005. En collaboration avec André de Peretti, il a développé un site consacré à la diversification en pédagogie. <http://francois.muller.free.fr/diversifier/index.htm> Plusieurs podcasts et vidéos sont en ligne. Il se situe en héritage direct d'André de Peretti qui avait donné une exceptionnelle conférence au Mans-Rouillon le 2 juin 1993 sur le thème Différencier la pédagogie : pourquoi ? Comment ? Leur dernier ouvrage commun : Mille et une propositions pour animer sa classe et innover en cours, éditions ESF, 2008.

Mots-clés. Diversification, différenciation, combinatoire, rôle, *empowerment*, processus, cohérence, sens, équipe, Europe, élève.

Sommaire

Le lego comme métaphore de la diversification, même au collège ?

Diversifier au collège : de quoi s'agit-il ?

Préambule. Diversifier : et vous, où en êtes-vous ?

A- Gammes toutes professionnelles pour la diversification en pédagogie

- 1- Adapter formes et contenus de son enseignement
- 2- Varier les activités
- 3- Choisir sa « guidance »
- 4- Alternier les séquences
- 5- Rythmer les temps par l'évaluation formatrice
- 6- Proposer des situations-problèmes
- 7- Penser un « ailleurs » : travail par le détour et habillage de la tâche scolaire
- 8- Partir des représentations
- 9- Organiser rôles et interactions
- 10- Reconnaître à chacun une « consistance positive » : la pédagogie des rôles
- 11- Varier les groupements et penser les passerelles
- 12- Espace(s) de classe
- 13- Dynamique des apprentissages et désordre du temps scolaire
- 14- Différencier par niveaux de maîtrise

B- Processus de formation, plus que techniques

- 15- Variété requise
- 16- Pour une logique de formation
- 17- Analyse de besoin et processus
- 18- Une approche globale
- 19- Une approche centrée sur la Personne
- 20- Mini-gestes, maxi-effets
- 21- Recherche d'efficacité scolaire

C- La différenciation, c'est (enfin aussi), une politique et une préoccupation pour tous

- 22- Aller voir « ailleurs »
- 23- Désarticulation des systèmes logiques
- 24- Identifier les conditions gagnantes pour la différenciation pédagogique
- 25- Penser en combinatoire
- 26- Apprendre de l'expérience

Bibliographie

Le lego comme métaphore de la diversification, même au collège ?

Je voudrais vous proposer un parcours **progressif**, créatif aussi, à la manière des *legos* (marque déposée).

C'est peut-être enfantin, mais les legos, c'est aussi une manière **d'apprendre en combinant** des briques de toutes couleurs, de toutes dimensions, particules élémentaires. Elles n'ont d'intérêt qu'ensemble, dans **l'assemblage éphémère** que le « maître » du jeu aura effectué au gré de son envie. C'est déjà un élément de réponse : la diversification, même en classe entière, même au collège, partage cette caractéristique.

Et, avec des legos, on arrive à faire de magnifiques constructions, très sérieuses ; en lycée technologique, on fait même des robots qui sont des **supports** d'apprentissage très efficaces, leur **souplesse** d'utilisation est extrêmement intéressante en matière de créativité et de **coopération** émulative.

Diversifier au collège : de quoi s'agit-il ?

André de Peretti, comme André Legrand, ont contribué de manière fondatrice à cette question ; c'est dire qu'au collège, la différenciation pédagogique s'ancre dans l'histoire d'une trentaine d'années. Joseph Capelle disait en 1966 : « *L'école de demain reste à faire* ». On a commencé à réunir les élèves qui venaient de voies différentes en 6^{ème}. Après la réforme Haby (1975, collège unique), Alain Savary déclare en 1981 : « *Cela reste une ambition et l'œuvre de plusieurs générations* ».

COLLÈGE DE LA RÉUSSITE, 1975
COLLÈGE POUR CHACUN, 1994
NOUVEAU COLLÈGE, 1999
COLLÈGE POUR TOUS, 2000
COLLÈGE POUR TOUS ET POUR CHACUN, 2001
COLLÈGE RÉELLEMENT POUR TOUS, 2003

La question n'est pas neuve et reste d'une singulière actualité à la lumière de l'analyse de nos systèmes éducatifs à l'échelle européenne. Elle semble rencontrer une « frontière invisible ». Ce n'est pas qu'une histoire de profs ou d'outils. Elle témoigne d'une équation non aboutie sur la recherche d'efficacité dans les apprentissages, pour tous. Le « socle commun » installé dans la Loi en 2005 reste à la fois un aboutissement et un nouveau départ : il faut bien en prendre conscience pour nous-mêmes et particulièrement pour les jeunes enseignants qui arrivent dans le métier. Et on n'a pas fini !

Diversifier : et vous, où en êtes-vous ?

Dans un texte synthétique, Philippe Perrenoud livrait, en quinze points, sa version personnelle des conditions de la différenciation à l'école. Je vous sou mets ces quinze items, en sollicitant votre analyse sur trois points : d'après vous, chaque item relève-t-il plutôt du domaine des valeurs (« vouloir »), ou du domaine des moyens et de l'organisation interne (« pouvoir »), ou enfin du domaine des compétences, de la formation (« savoir ») ? Plusieurs réponses possibles (cf.p.34).

QCM SUR LES CONDITIONS D'UNE DIFFÉRENCIATION EN PÉDAGOGIE

Engagement dans l'action	Vouloir (ce qui relève des valeurs)	Pouvoir (ce qui relève de l'organisation)	Savoir (ce qui relève de la formation)
15 propositions pour la différenciation pédagogique¹			
1. La différenciation se situe résolument dans la perspective d'une " discrimination positive ", d'un refus de l'indifférence aux différences et d'une politique de démocratisation de l'accès aux savoirs et aux compétences. Elle vise donc en priorité les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et de développement. C'est un choix politique avant d'être pédagogique.			
2. La différenciation pédagogique porte sur les moyens et les modalités de travail, pas sur les objectifs de formation, ni sur les ambitions implicites que l'enseignant développe à propos de chaque élève. Ce qui suppose cependant une centration sur les objectifs essentiels dans une vision stratégique de l'ensemble de la scolarité.			
3. La différenciation n'est pas synonyme de respect inconditionnel des différences, car le projet de l'école est de permettre à chacun d'accéder à une culture scolaire commune, celle de l'éducation de base, par exemple la culture de l'écrit, de l'argumentation, de la formalisation mathématique.			
4. Ce n'est ni une méthode, ni un dispositif particulier, mais une préoccupation, qui devrait concerner toutes les méthodes, tous les dispositifs, toutes les disciplines, tous les niveaux d'enseignement.			
5. La différenciation ne peut ni ne doit aboutir à un enseignement entièrement individualisé. Individualiser les parcours de formation en travaillant en groupes, s'appuyer sur les interactions sociocognitives, tel est le défi.			
6. La différenciation se traduit au bout du compte par la qualité, la pertinence, le sens, la fécondité des situations d'apprentissage tout au long de la semaine et de l'année scolaires.			
7. Elle passe par une autre organisation du travail scolaire, susceptible d'optimiser les situations d'apprentissage, si possible pour tous les élèves, en priorité pour ceux qui ont des difficultés.			
8. Les cycles pluriannuels sont des structures favorables à une organisation du travail plus flexible et plus coopérative (groupes de besoin, groupes de niveaux, groupes multiâge, soutien intégré).			
9. Il n'y a pas de différenciation sans observation formative, critériée, comparant chaque élève aux objectifs de formation plutôt qu'à ses camarades de classe			
10. On ne peut identifier d'avance les besoins et les acquis des élèves, pour leur administrer un traitement <i>ad hoc</i> conçu d'avance ; il faut les engager dans des situations-problèmes ou des projets, qui les confrontent à des obstacles, dont le dépassement devient l'objectif à court terme et pilote des interventions différenciées de l'enseignant.			
11. Allonger le temps des études n'est pas la solution, le temps n'est pas la principale ressource, il ne s'agit pas d'apprendre " à son rythme ", plutôt d'apprendre à un rythme relativement standard, mais soutenu de façon différenciée par les enseignants ; ce qu'il faut différencier, c'est la part d'investissement subjectif, d'intelligence professionnelle, de créativité, d'enseignement stratégique, de prise en charge personnalisée dévolue à chaque élève.			
12. La différenciation pédagogique se pose quel que soit le curriculum en vigueur, mais ce dernier peut moduler la distance entre la culture scolaire et la culture des élèves et de leurs familles.			
13. La différenciation pédagogique exige non seulement la maîtrise de dispositifs, mais une formation pointue en didactique, en évaluation, en métacognition, compétences sans lesquelles on ne saura ni s'écarter des situations les plus conventionnelles, ni piloter les processus d'apprentissage.			
14. La différenciation doit être pensée et mise en œuvre en équipe, pour confronter plusieurs regards sur les élèves, diviser le travail, gérer plusieurs groupements, travailler les objectifs et les outils ensemble.			
15. La différenciation pédagogique suppose une solidarité entre élèves et entre familles, donc leur adhésion réfléchie à l'idée de discrimination positive.			
SCORE	Vouloir	Pouvoir	Savoir
Nombre de croix			

Vous en déduisez....

¹ D'après Philippe Perrenoud, In *Vivre le primaire* (Québec), n° 2, mars-avril 2005, pp. 34.

L'exercice proposé à l'assemblée nous a permis de recueillir quelques résultats significatifs (17 questionnaires rendus).

Ce qui relève des valeurs est majoritaire

Ce qui relève de l'organisation est perçu comme quasi d'égale importance que les valeurs

Ce qui relève de la formation semble moins significatif

Il est important également, comme ici au Mans, d'ouvrir cette question de la diversification aux personnels de direction aussi, et non seulement aux enseignants. Car il s'agit aussi non seulement d'organisation du travail scolaire, mais aussi d'organisation des espaces et des temps des élèves et de ceux des adultes de l'ensemble de la communauté scolaire.

Je vous proposerai donc un parcours en trois périodes (A, B, C) et 26 variations (1 à 26) à l'instar de la *Grande Chaconne* BWV 1004 de J.-S. Bach. D'abord, une tentative **d'inventaire des méthodes**, techniques ou supports à la disposition de tout enseignant de collègue dans sa classe ; cet inventaire nous permettra d'identifier **quelques processus à l'œuvre** dans cette recherche de diversification ; nous devons cependant signaler que cette problématique à l'échelle de la classe relève toujours d'une **politique assumée plus largement dans un établissement**, sous peine d'user les personnels et de perdre encore des élèves en cours de route.

GAMMES TOUTES PROFESSIONNELLES POUR LA DIVERSIFICATION EN PÉDAGOGIE



Se restreindre ici au champ de la classe, espace et élèves, nous oblige à considérer quelques spécificités quasi-organiques à tout groupe, même réputé homogène.

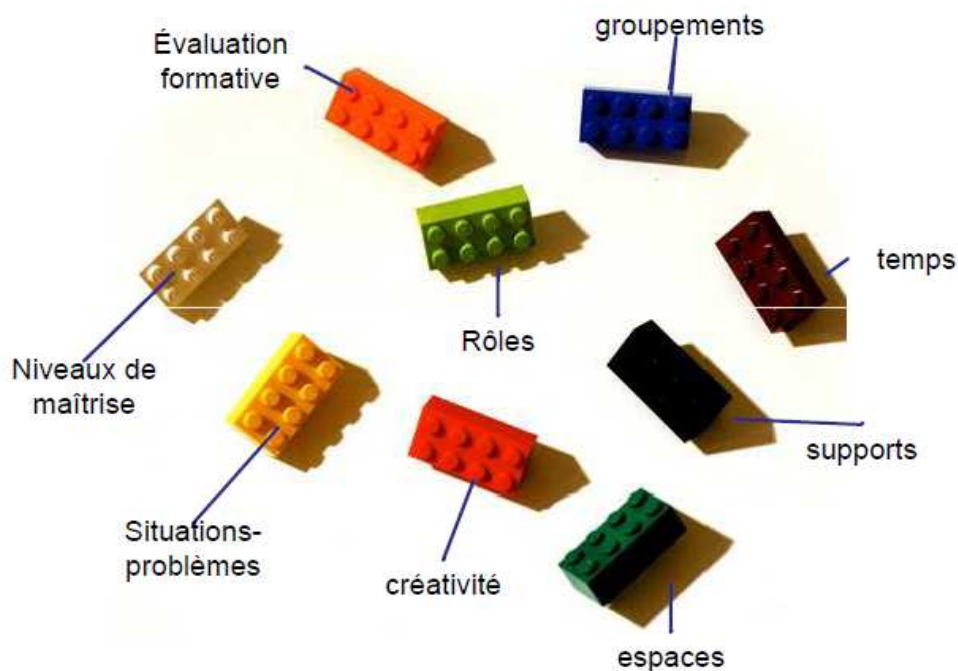
Une classe de 25-30 élèves, c'est un **groupe social, vivant**. Une des difficultés actuelles consiste à ne pas penser suffisamment à l'organisation de ce groupe. Dimensions cachées et pourtant très actives dans la vie d'un groupe :

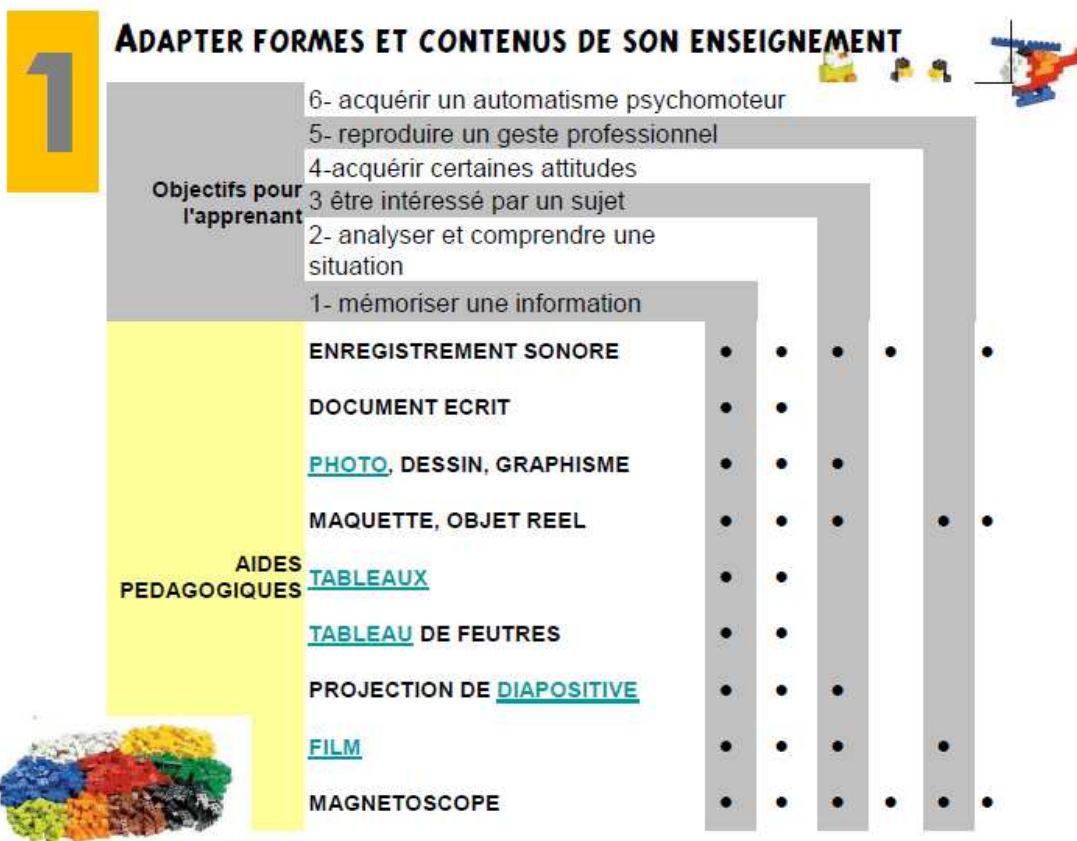
UNE CLASSE ?

MULTIDIMENSIONNALITE	très nombreux événements et tâches qui peuvent parfois être prévus, avec de multiples conséquences
SIMULTANEITE	certaines de ces événements peuvent se produire en même temps (travail en petits groupes)
IMMEDIATETE	le rythme de ces événements peut être rapide
IMPREDICTIBILITE	des événements peuvent être imprévus
NON-CONFIDENTIALITE	les événements peuvent être vus de nombreux témoins, les classes étant publiques
HISTOIRE	la classe accumule le souvenir de ces événements

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: Macmillan.

Ce qui est recherché, c'est une **alternative à un mode d'enseignement** disons classique, hérité très directement du monde universitaire d'il y a quelques siècles. Le cours *ex cathedra* veut bien dire quelque chose : avant le professeur, c'était l'évêque. Le modèle traditionnel de la séquence *préparer-un-cours-faire-le-cours-donner-des-devoirs* peut être très efficace, mais il fonctionne sur un certain registre et selon certaines conditions. La difficulté vient de l'unicité du modèle. Une des solutions réside dans la **variété des approches**.





Assez naturellement, les enseignants iront explorer des supports diversifiés et une documentation variée. Certes, tout document, de toute nature, peut constituer un réel support d'apprentissages ; le décrypter, l'analyser, le décoder, le traduire dans un autre format ou type de document représentent des étapes de l'alphabet scolaire.

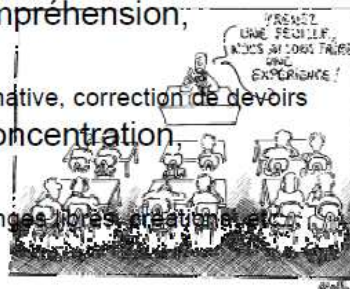
Les aides pédagogiques (communauté des enseignants sur Internet, CRDP, etc.) sont multiples : enregistrement sonore, document écrit, tableaux, tableau de feutres, diapositives, film, magnétoscope, etc.

Pour chaque enseignant, il conviendrait seulement d'ajuster le choix de ses supports pédagogiques aux objectifs que l'on se fixe pour les élèves ; s'il s'agit de surprendre un peu les élèves, de susciter la curiosité, d'interpeller pareillement, il ne faut pas rebuter. Par exemple, le tableau de synthèse est une fin de séquence, pas un début.

2 VARIER LES ACTIVITÉS

Ces phases peuvent être à dominante alternée en:

- exposition, apports de connaissance, démonstrations, présentation d'objectifs
- illustration (métaphores, histoire de la discipline, images, anecdotes...)
- motivation pour la discipline (explication, étude des représentations chez les élèves)
- mémorisation, vérification des connaissances, révisions
- exercices d'application, interrogations, travaux pratiques
- discussion, débat, étude de la compréhension, assimilation
- évaluation formative, évaluation sommative, correction de devoirs
- détente, relaxation, exercice de concentration, respiration, fond musical
- créativité, exercice de l'imagination, échanges, notes, créations...



L'organisation d'une séquence d'un cours de 55 minutes avec un groupe-classe ne dispose pas que d'un seul scénario ; et la recherche d'efficacité peut conduire l'enseignant à élaborer une histoire qui s'écrit, sur un ou plusieurs temps.

Pendant une séquence de 55' par exemple, on peut varier les activités : exposition, apports de connaissances, démonstrations, présentation d'objectifs, illustrations, mémorisation, vérification de connaissances, discussion, débat, exercices d'application, évaluation formative, détente, relaxation, concentration, respiration, fond musical, créativité...

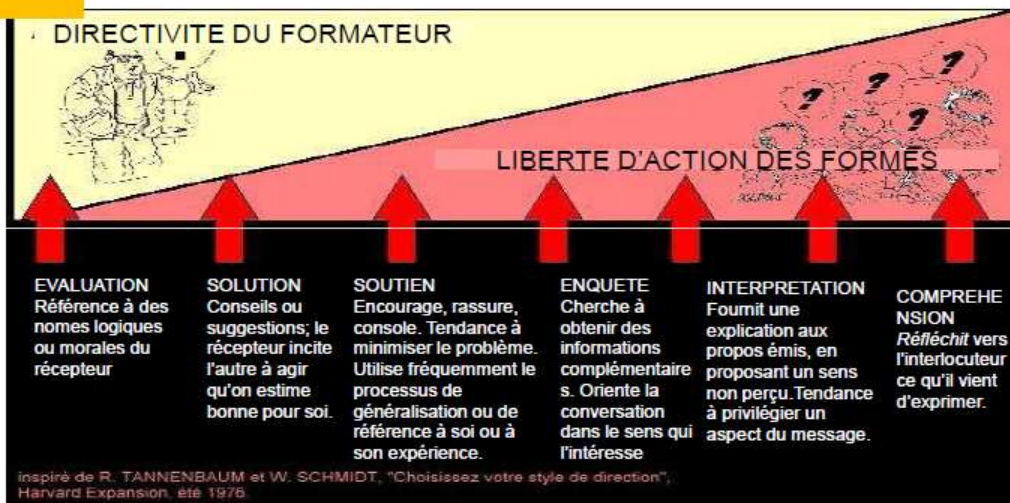
Ainsi, en quelque sorte, une *histoire du cours* se construit. On peut par exemple commencer par une exposition, et terminer par de la créativité.

Peu importe finalement la mise en œuvre que vous expérimenterez, pour peu que vous reteniez une règle d'or : ce que vous commencez avec les élèves, vous le terminez. Pour éviter la dispersion des tâches et l'émiettement des savoirs, on sait qu'un travail qui n'est pas fini n'a aucune chance de permettre d'encoder les connaissances. À suivre....

Suivant ce principe, vous constaterez que 55 mn, c'est effectivement très court pour ce faire autrement.

3

CHOISIR SA « GUIDANCE »



La « guidance » ou le « style d'enseignement » recouvrent le type de relation que l'enseignant entretient avec le groupe-classe.

On peut le comprendre de deux manières : soit la guidance est une forme qui s'impose à vous-même – vous êtes « autoritaire » ou « libéral » selon ce que votre maman et/ou votre éducation et/ou votre formation et/ou vos modèles ont fait de vous –. Il vous restera à déterminer si le style de guidance que vous vous attribuez est en congruence avec votre personnalité, c'est-à-dire en ajustement. Certains décalages problématiques prennent leurs origines à ce niveau-là.

Soit vous songez à intégrer la guidance comme variable de votre système d'enseignement, comme un curseur que vous déplacez au gré de vos intentions : je peux choisir d'être plus ou moins directif suivant les cours ou selon les élèves ; je laisse ainsi délibérément plus ou moins de liberté d'action aux élèves.

Ce n'est pas une question d'autorité ou de statut, je ne fais pas un cours magistral parce que je suis le maître, c'est une question de variance, de curseur à faire varier soit dans le même cours, soit dans le cadre d'une progression. Je peux être *directif-évaluatif*, *conseiller-suggestif*, ou *encourageur* ou encore *soutien*, *enquêteur*, *interprète*, ou *compréhensif* (*réfléchir* sur l'interlocuteur et ce qu'il vient d'exprimer). Ces variations dans la guidance se combinent étroitement avec d'autres facteurs tels que les groupements variés et la mise en espace.

4

ALTERNER LES SÉQUENCES

typologie des situations de classe	activités et attitudes des élèves	utilisation de documents, du manuel	activité et attitude du professeur	production de la trace écrite
L'EXPLICATION EN CONTINU le professeur mène l'explication avec le support éventuel de documents, les élèves suivent et prennent une trace écrite	- passivité attention vascillante (15 mn par heure)	-	+	- aucune assurance d'une compréhension par l'élève
LA LEÇON PAR SÉQUENCES le professeur mène une explication entrecoupée par des activités-élèves et par une prise de trace écrite	+ alternance des séquences	+ centré sur 2 ou 3 documents, pas plus	+	- + si et seulement si la trace correspond aux travaux-élèves
LEÇON DIALOGUÉE le professeur mène l'explication en interrogeant les élèves et en corrigeant les réponses pour aller vers une trace écrite	+ permet de travailler sur les savoir-faire	+	+ démarche d'évaluation formative	- + si et seulement si la trace correspond aux travaux-élèves
LE TRAVAIL SUR DOSSIER le professeur, après avoir fourni aux élèves les explications nécessaires, suit l'activité de l'élève sur dossier qui comporte ou non la trace écrite	+ chaque élève est suscité, étape importante dans l'autonomie de l'élève	+ gros travail préparatoire de supports adaptés à la fois aux contenus exigibles et au public scolaire	+ application d'une pédagogie différenciée et formative liberté de déplacement	+ produite par l'élève, avec ses représentations, directement réinvesties

Le cours *audio-oral frontal dialogué* (d'après Michel Breut, cf. supra, pp. 21-30), ou encore la leçon dialoguée, ne sont qu'un mode possible d'organisation des apprentissages en classe entière, parmi d'autres. D'aucuns ont raillé ce type de cours où le professeur passait son temps à répondre à des questions que les élèves ne posaient jamais.

En s'attachant à d'autres critères que celui de l'activité parfois aut centrée de l'enseignant – comme par exemple à l'activité des élèves (essentiel dans une approche par compétences, telle que le socle nous y invite), mais aussi à la trace écrite –, d'autres possibilités peuvent alterner : l'explication en continu (exemple : tenir en 2h un panorama du programme sur la 2^{nde} guerre mondiale, et, le reste du temps imparti : recherche et travail sur dossiers, recherche et production, exposés) ; la leçon par séquences ; le travail sur dossiers, etc.

Pensons la combinatoire des modes opératoires. C'est bien à la fois un *tempo* et un rythme, mais aussi une alternance qui fait le succès d'une musique.

5

RYTHMER LES TEMPS PAR L'ÉVALUATION FORMATRICE



LE PROFESSEUR	L'ÉLÈVE
DEFINIR l'objectif *	S'inscrire dans un projet, s'informer.
OPÉRATIONNALISER en fixant la tâche, les conditions d'observation. *	Questionner, négocier, participer à la définition des conditions.
DEFINIR les critères de réussite. *	Discuter les critères, contribuer à les définir.
AIDE : Clarifier la tâche, aider l'élève à corriger une image erronée par la tâche.	* SE REPRÉSENTER la tâche et la forme finale du produit.
AIDE : Fournir des exercices, des situations qui présentent des choix de stratégie.	* ANTICIPER sur la réalisation de la tâche, CHOISIR une stratégie.
AIDE : Travailler sur la planification des tâches.	* PLANIFIER, PREVOIR des étapes.
	* EXECUTER.
AIDE : Communiquer ses critères de réussite, aider l'élève à se les approprier, faire oraliser les démarches de contrôle.	* EVALUER. CORRIGER en cours d'application (auto-correction, réajustement en cours de travail de la représentation, de la planification...).
	FIN DE LA TÂCHE.
... plus tard...	
FOURNIR DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE QUI PERMETTENT UN TRANSFERT. *	
	TRANSFERER la démarche.
AIDE : Aider les élèves à réexprimer les procédures suivies, les aider à se débarrasser des éléments devenus encombrants dans leur parcours.	SIMPLIFIER les procédures.
	JETER les outils devenus inutiles.

L'exposition au savoir n'est pas irradiante, à l'inverse de l'uranium. Ce n'est pas parce qu'on est exposé à la connaissance qu'on va être mieux éclairé et avoir nécessairement appris. Apprendre implique un travail, quelques procédures pour l'enseignant et des changements pour soi.

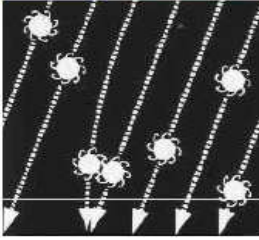
La procédure d'évaluation formatrice présentée ici ne passe pas en 55', mais peut s'embrancher sur plusieurs séances, et constituer une grande séquence qui aura pris de la consistance et du sens pour chacun des élèves.

Ce type de déroulement peut avantageusement être présenté aux élèves au tout début ; autant de repères utiles pour calibrer son attention, son énergie et aligner quelques performances.

6

PROPOSER DES SITUATIONS-PROBLÈMES

<http://francois.muller.free.fr/contes/clinamen.htm>



[1] Clinamen, *infime changement dans un monde si parfait, si ordonné et si prévisible qu'il reste stérile. De la légère déviation d'une trajectoire trop rectiligne vinrent rencontres, créations, grouillement de la vie et des idées et tous les possibles.*

Formuler la situation-problème de façon à prendre le contre-pied de ces représentations majoritaires et à susciter des conflits cognitifs, moteurs de la motivation (rupture épistémique). A cet effet, proposer:

- une formule qui gêne,
- une idée ou un texte qui implique, qui interpelle,
- un résultat d'expérience qui ne semble pas logique,
- un problème qui paraît impossible à réaliser,
- un modèle explicatif en contradiction avec celui des élèves,
- deux éléments contradictoires (en apparence!)
- deux éléments que l'on ne met pas en parallèle habituellement,
- un " piège " dans lequel les élèves tombent.

En relisant son traité *De rerum natura* (*De la nature des choses*) de Lucrèce, nous reprenons volontiers la métaphore du *clinamen* : une légère variation angulaire de la course d'un atome a permis la création de la matière. Dans mon système d'enseignement, que puis-je légèrement décaler pour faire que les choses se fassent ?

Tous les éléments sont là, comme les legos. Mais il y a des constructions qui sont plus belles que d'autres, et qui marchent mieux que d'autres. Dans un collège parisien, une équipe avait rassemblé trois classes dans un hall pour faire une information. Et tout d'un coup, un intrus entre, fait du bruit et ressort brutalement. Surprise, affolement, il y a un voleur, la police arrive... Ils ont passé cinq semaines à jouer *Les experts* (cf. série TV policière américaine). C'était voulu... De la surprise est venue toute une séquence pédagogique longue et différenciée.

Par exemple, dans les *Travaux personnels encadrés* au lycée, les élèves apprennent deux à trois fois plus que dans les phases d'enseignement explicite. Au collège, les *Itinéraires de découverte* le permettent aussi.

Ainsi, dans le cadre de l'expérimentation de l'article 34 (loi d'orientation pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005), on peut tout à fait concevoir la progression des apprentissages par les situations-problèmes. Cette approche redonne leur juste place aux disciplines scolaires, celle d'instruments de lecture de la complexité du monde.

7

PENSER UN « AILLEURS », UN TRAVAIL PAR LE DÉTOUR ET L'HABILLAGE DE LA TÂCHE



Médiation du savoir
l'éducation est indissociable du métissage des cultures. L'élève doit en permanence sortir de ses repères familiers (physiques, psychologiques, sociaux, culturels) et se laisser entraîner vers un ailleurs qu'il ne maîtrise pas. De cette expérience, il devient " tiers " (au sens de "différent ") et " instruit " (au sens d' " informé ").

Peur d'apprendre (Serge Boimare)
http://www.PedagoPsy.eu/peur_apprendre.htm

Ces enfants qui s'empêchent de penser

- Drama et improvisation
- Atelier « philo »
- Développement durable
- Enrichissement artistique et culturel

L'émiettement du temps et la parcellisation des tâches dans le travail des professeurs, ou des élèves, ne sont pas une fatalité. Jusqu'où ira la taylorisation du collège ? Les élèves sont trop formatés au système dans lequel ils ont été plongés. D'ailleurs, nous aussi. Comment redonner du sens avec des alternatives qui ne soient pas étiquetées « scolaire-scolaire » ?

Un réel travail de réflexion est à mener à la fois par les équipes disciplinaires et par les équipes interdisciplinaires sur **l'habillage de la tâche**. Quel est le détour qui permettrait de rendre plus efficace la mobilisation de l'attention des élèves, et de donner une petite couleur différente ?

Michel Serres, dans *Le Tiers-instruit*, ou Serge Boimare dans *La Peur d'apprendre* ou *Ces enfants empêchés de penser*, sont des ressources utiles pour décliner ces approches dans le temps de la classe et des cours. Quatre exemples très actuels :

Drama et improvisation. Très développé dans les pays anglo-saxons ; un temps consacré à l'expression personnelle et collective : créativité, jeux de rôles, jeux d'écriture, mise en situation. Un bon élève français, à l'oral, sera bon, un peu scolaire. Un bon élève anglais aura une aisance orale, une adresse au public remarquables. L'image de soi et la dimension corporelle sont des sujets de formation.

Ateliers philo. Comment introduit-on la complexité à l'école ? Comment éviter, pour un prof, de donner des réponses à des questions que les élèves n'ont jamais posées ? D'abord apprendre à se poser des questions, prendre le temps de leur analyse, et chercher des réponses ensemble. Où sont les « bonnes réponses » à des questions telles que : « à quoi ça sert la vie ? », ou à « à quoi ça sert l'école ? ». [NDLR : Les ateliers philo existent dès le premier degré].

Développement durable. Cette approche dispose d'une positivité forte ; et par toutes sortes d'initiatives, elle est le moyen d'assurer des apprentissages efficaces et durables.

Enrichissement artistique et culturel. Ce qui fait réellement la différence entre un bon et un mauvais élève, c'est le vernis culturel, souvent extra-scolaire. C'est aussi d'ailleurs ce qui fait la différence entre les différentes mentions TB au Bac S.

8

PARTIR DES REPRÉSENTATIONS



Mappemonde de Saint-Sever, début XI^{ème} s

Pour peu que l'on s'intéresse à ce que les élèves portent en eux, on doit partir de leurs propres représentations en matière de concepts, de savoirs, de procédures.

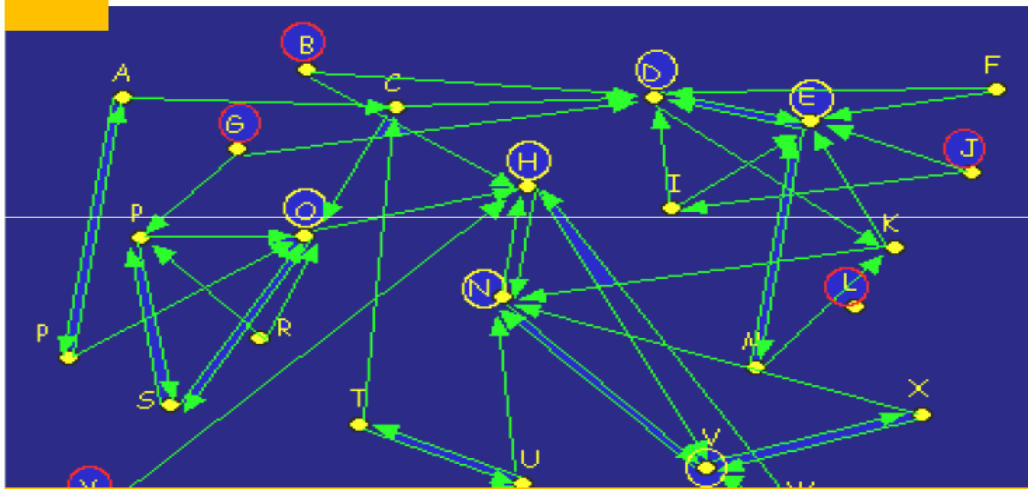
Je vous propose ici la représentation du monde réalisée par un moine de Saint-Sever au début du XI^{ème} siècle. Héritée de la Grèce antique, elle a fonctionné pendant près de 20 siècles, elle dispose de sa propre logique interne, vous pouvez y repérer les Alpes, la Loire, Le Mans ; et on a brûlé comme hérétiques ceux qui prétendaient que la terre était ronde. Pourtant, « *e muove* ».

Voici quelques techniques variées pour partir des représentations, et en sortir ! La confrontation, l'argumentation, la stabilisation du concept s'élaborent pas à pas et durablement.

- Demandez la définition de certains mots à vos élèves.
- Faites-leur réaliser un dessin, un schéma représentant un élément ou un phénomène (particulièrement adapté pour les jeunes enfants)
- Posez-leur des questions sur des faits ponctuels.
- Partez d'un schéma ou d'une photo... et demandez-leur d'en faire un commentaire.
- Placez les élèves en situation de raisonner par la négative ("Et si tel élément n'existait pas ?")
- Réalisez vous-même une expérience qui étonne les élèves (dont l'aboutissement n'était pas celui attendu)... et demandez-leur d'émettre des hypothèses pour expliquer ces résultats.
- Mettez-les en situation de choisir, parmi différents modèles analogiques celui qui aide le mieux à comprendre le phénomène étudié ou proposez-leur de construire eux-mêmes un modèle explicatif ("c'est comme...")
- Placez-les devant des faits, des affirmations d'apparence contradictoire et laissez une discussion se développer.
- Faites-les s'exprimer à travers des jeux de rôles (surtout pour les jeunes enfants).
- Mettez-les en situation de se confronter avec une conception fautive provenant d'un autre élève (ou même recueillie dans une autre classe).
- Confrontez les avec une conception en relation avec des croyances anciennes ou actuelles.
- Mais surtout soyez toujours à l'écoute des élèves et observez (les; les conceptions apparaissent à n'importe quel moment de la démarche... et ce sont souvent celles qui sont les plus intéressantes .

9

ORGANISER RÔLES ET INTERACTIONS



Chacun dispose d'un « potentiel de catastrophe »

Travailler sur la diversification, c'est aller assez loin dans des domaines sur lesquels vous n'avez pas forcément la main. Si on veut que notre collectif classe soit un collectif intelligent, il va falloir bien veiller à ce que tous les éléments, tous les élèves aient une consistance positive suffisante. Car si on n'y veille pas, chacun peut activer un « potentiel de catastrophe ». N'importe qui, avec n'importe quoi, peut provoquer une catastrophe.

Par exemple, demander aux élèves de choisir les deux élèves avec lesquels ils veulent travailler. Cela donne une carte des relations et interactions dans la classe (ou sociogramme). On peut très bien voir apparaître des phénomènes de mise à l'écart, voire de *bullying* [NDLR. cf. *Le harcèlement entre élèves, ou bullying* par R. Fontaine, in *Violences à l'école, prévenir, agir, contre*, EduSarthe, juin 2008, IA Sarthe, pp. 41-50]. Ces choses-là sont cachées, masquées et peuvent jouer contre vous.

Cette cartographie des relations d'un groupe à un temps t permet de planifier un travail sur plusieurs séances avec des groupes de quatre, composés de manière plus réfléchie que la seule affinité élective.

Si on n'envisage pas de donner des rôles et des responsabilités variées (voir sur le site *Diversifier*), de favoriser les interrelations, peut en résulter une confrontation assez dure pour tout le monde. « *On apprend par, pour et avec les autres* ».

10**RECONNAÎTRE À CHACUN
UNE « CONSISTANCE POSITIVE »
LA PÉDAGOGIE DES RÔLES**

Comme le recommande André de Peretti aujourd'hui encore, l'intensification de la communication, l'élaboration progressive des savoirs peuvent se renforcer par l'attribution des rôles et responsabilités dans la classe. Si on pense que les gens sont des éléments indifférenciés, indistincts entre eux, comment l'école peut-elle faire société ? Dans une démocratie dont on sait que la faiblesse est le lien social, comment faire qu'à l'école, si le lien n'est pas pensé, organisé, les choses se fassent de la manière la plus libérale qui soit ?

Contrairement à ce qu'on pense, on n'assiste pas à une libéralisation de l'école, nous sommes en pleine école libérale, il s'agit de reprendre la main sur un certain nombre de domaines, ce n'est pas le moindre des paradoxes. Ce qui fait problème, c'est qu'il n'y ait que deux délégués de classe. Comme ils ne sont que deux, ils sont extrêmement surchargés, donc ils ne peuvent strictement rien faire.

Tout groupe-classe agit comme une petite société, où chacun se doit d'avoir une « consistance » positive pour interagir avec ses camarades. Les rôles sont multiples, dans le registre de la communication, de la production, de l'organisation, de l'évaluation (voir site diversifier, rubrique « rôles » <http://francois.muller.free.fr/diversifier/>).

Il sera toujours intéressant de voir comment fonctionne une école maternelle, et comment une institutrice de maternelle gère 25 enfants dans une classe tout au long de la journée : les savoir-faire, les savoirs professionnels sont là. Toute cette micro-société est enrôlée au service du collectif, et le collectif devient intelligent à ce moment-là. Cette pédagogie fondamentale des rôles, des postes tournants, des rituels collectifs est extrêmement rare au collège, alors qu'elle est requise dans le socle commun de connaissances et de compétences (depuis 2005).



VARIER LES GROUPEMENTS ET PENSER LES PASSERELLES

Tout enseignant peut varier son enseignement magistral dans une classe par le recours à des modes variés de groupements de travail :

A- Sous-groupements hétérogènes à tâches scolaires identiques

Rôles égaux de consultation rapide entre élèves (type Philipps 6x6 ou petits groupes de 6 élèves sur 6 minutes).

Rôles égaux d'échanges ou d'étude approfondie (4 élèves pendant 20 minutes ou 1 heure) ou travaux en "travail autonome".

Rôles égaux d'évaluation (co-évaluation dans chaque sous-groupe des copies ou travaux de ses membres ; ou évaluation des tâches des autres sous-groupes).

Rôles égaux d'interviews réciproques (pour une prise de contact, une présentation, un échange d'idées ; par 2, puis par 4 ou 6 etc. selon la technique d'élaboration progressive).

Rôles alternés (chaque élève interroge son voisin et va inscrire au tableau les indications ou les difficultés (sur la discipline) de celui-ci : technique du voisinage).

Rôles d'entraide pédagogique (en sous-groupes, un élève "moniteur" essaie d'expliquer à un ou plusieurs camarades, une partie du cours qui vient d'être présenté par le professeur).

Rôles complémentaires : la classe est répartie en sous-groupes, institués de 5 à 6 élèves dont l'un dirige, assisté par un second, avec deux autres élèves moyens et un ou deux élèves en difficulté ; ces sous-groupes sont mis au travail par le professeur de temps à autre: technique de « Poirier ».

Rôles d'intégration : dans chaque sous-groupe hétérogène, un messenger est désigné pour communiquer avec les autres sous-groupes sur l'avancement de la tâche en cours.

Rôles antagonistes : dans chaque sous-groupe, un élève soutient une position ou une démarche, cependant qu'un autre élève assure une critique permanente ou soutient une démarche inverse, sinon complémentaire.

Rôles isolés: par le recours à la consultation de l'Internet au CDI.

Ces sous-groupements peuvent être réalisés sur des durées brèves ou longues, par libre choix réciproque des élèves, ou bien par réunion de proximité, ou par désignation du professeur.

B-Sous-groupements homogènes à tâches scolaires différenciées

Ces sous-groupements sont déterminés par le professeur pour un fonctionnement périodique mais limité et varié selon :

Des objectifs différents et distincts pour chaque sous-groupe

Les mêmes objectifs, mais des exigences différenciées, plus ou moins ardues (d'exercice et de performance).

Le même matériel de travail, mais des objectifs complémentaires.

Des matériels différents et des documents distincts.

Des fonctions distinctes mais à articulation réciproque (recherche de documentation différenciée faite par chaque sous-groupe en vue d'une mise en commun collective, ou encore documentation par un sous-groupe, enquête par un autre, puis correspondance par un 3ème et calculs par un autre, etc.).

Des fonctions distinctes à commande successive, mais en présence réciproque (un sous-groupe prépare une tâche pour un second sous-groupe, celui-ci transmet ses propositions en vue de l'aider à un 4ème sous-groupe qui transmet les messages à des moments déterminés).

Des méthodes différentes imposées à chaque sous-groupe en vue d'une confrontation ultérieure des processus et des résultats effectués.

Des tâches différenciées de révision de bases ou d'approfondissement à partir de résultats à des tests de connaissance.

Une technologie unique, mais dont les opérations diverses sont réparties entre des sous-groupes homogènes à compétence distincte (type Freinet).

C- Regroupements en classe plénière

Ces regroupements peuvent donner lieu à des mises en commun des résultats des tâches accomplies par les sous-groupes selon :

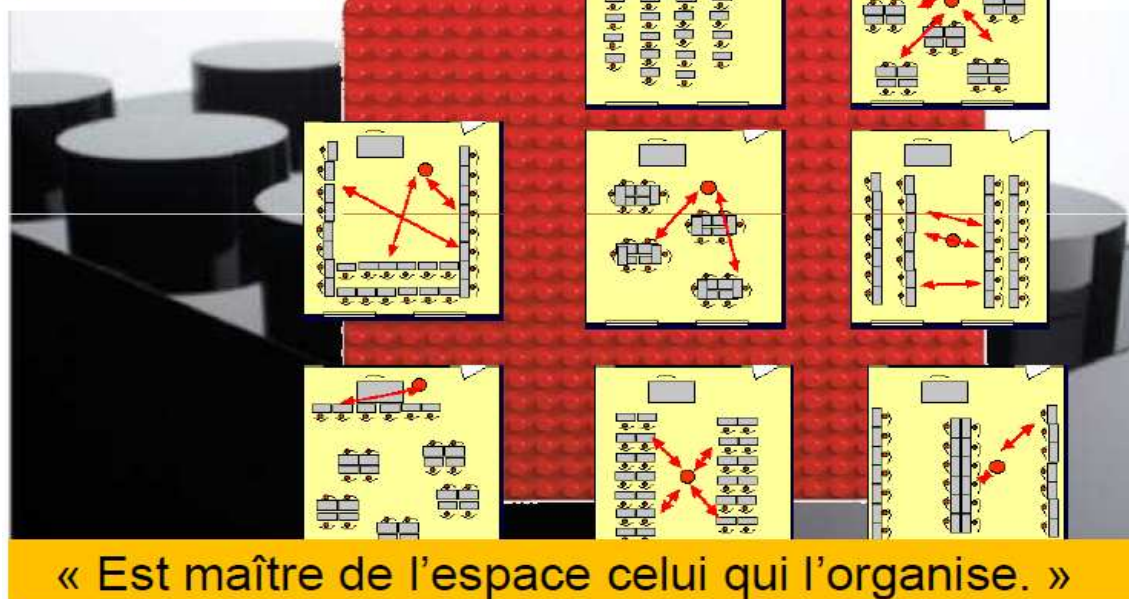
L'exposé oral d'un porte-parole de chaque sous-groupe (suivi ou non de discussion, de mise au point par la classe, l'apport de précisions et de compléments par le professeur).

Un rapport écrit de chaque sous-groupe commenté par le professeur et soumis à une évaluation.

La présentation rapide de quelques propositions ou de quelques questions posées par chaque sous-groupe au professeur (et suivies directement ou à terme de réponses par celui-ci).

Une procédure par "scintillement" : chaque sous-groupe ayant scindé son compte-rendu de tâches en 3 ou 4 messages brefs (de 1 à 3 minutes).

12 ESPACE(S) DE CLASSE



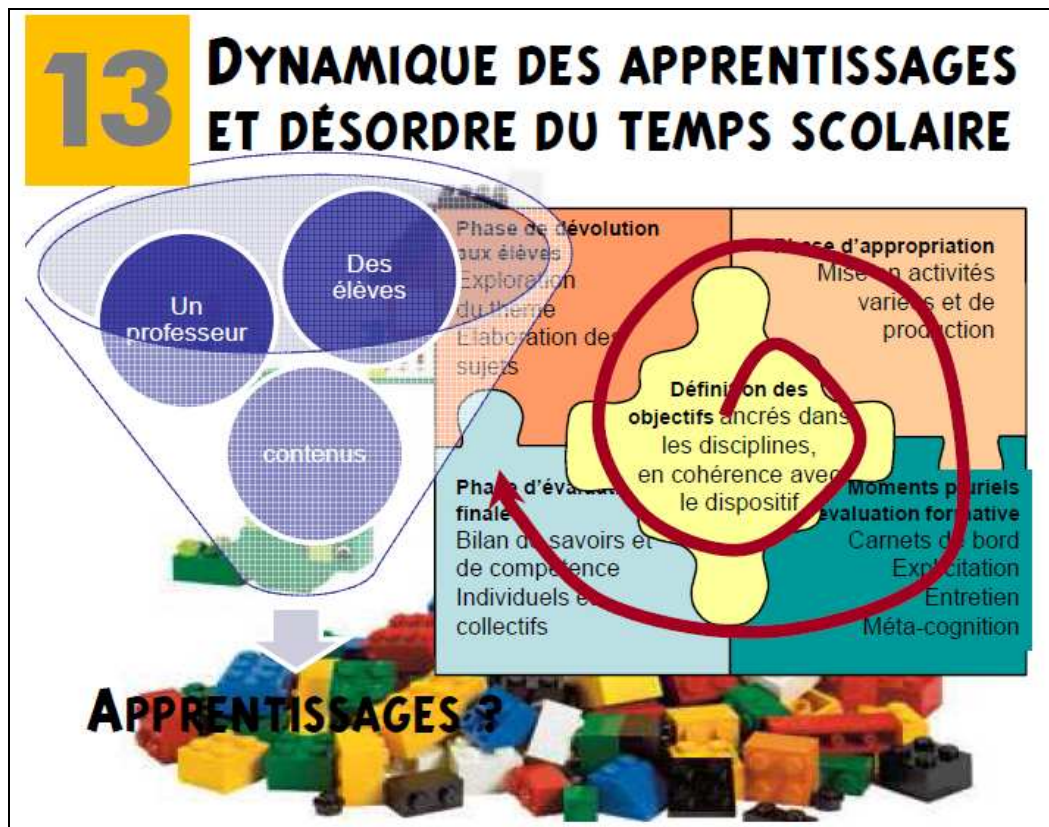
« Est maître de l'espace celui qui l'organise. »

La RATP affichait récemment cette sentence « *Est maître de l'espace celui qui l'organise* » pour tenter de regagner l'espace public. Dans nombre de collèges, l'enseignant a tout intérêt à maîtriser son espace. Plusieurs organisations *spatiales* possibles, en fonction de la relation que le professeur entend construire avec ses élèves (voire aussi avec la guidance, p. 39) : le grand groupe, les petits groupes, le U avec interactions, le mode Parlement anglais, le travail par binômes, les classes TICE, etc.

Dès le début de l'année, ces différents dispositifs de travail peuvent être présentés comme des possibles ; l'aménagement avec l'appui des élèves se fait alors rapidement. Ce sera d'autant plus intéressant que la durée de la séquence sera plus longue.

Sauf dans le cas d'une salle aux mobiliers fixes (comme les salles de Travaux pratiques de SVT), cette variable se combine aisément avec des objectifs différenciés. Un enseignant peut très bien travailler spécifiquement avec six élèves en accompagnement personnalisé, pendant que les autres sont en situation de production, organisés selon d'autres modalités.

Il conviendra sans doute d'avoir un échange constructif avec les personnels de service, qui, sinon, seraient les premiers à retourner « à la normale ».



Une pédagogie variée s'inscrit dans un processus, dynamique sans doute. Mais travailler sur la variation et la différenciation, c'est faire se concentrer, se rencontrer des élèves, un professeur et des contenus.

Le problème est qu'en 55 minutes, vous allez vite saturer le temps, l'espace et les esprits : si on priorise les contenus, cela risque d'être au détriment des élèves, et vice versa. On assigne les enseignants à une tâche bien difficile, sans avoir jamais au fond questionné l'organisation du travail.

En appui aux travaux d'Aniko Husti, sur *Le temps mobile* (INRP, 1985), tout en restant dans l'épure du schéma « une classe-un enseignant », nous pouvons alterner :

- Durées brèves et horaires fragmentés ;
- Durées prolongées et "horaires centrés" par étude en continuité (sur 3 heures ou plus) ;
- Alternance, chaque semaine, de durées brèves et longues (horaires variés) ;
- Alternance d'une semaine avec des durées brèves, pour la discipline, et d'une semaine avec des durées longues ;
- Horaires souples et mobiles permettant des allongements selon les besoins pédagogiques ;
- Disposition dans l'année de plusieurs jours réservés à un séminaire intensif ou un voyage ;
- Possibilité de plages horaires banalisées chaque matin ou chaque mois (soutien, compléments, devoirs surveillés) ;
- Regroupement des horaires d'enseignement d'une discipline sur un mois, un trimestre, une semaine.

14

DIFFÉRENCIER PAR NIVEAUX DE MAÎTRISE

niveaux	repères (dates, localisations, définitions ...)	questions
1	<ol style="list-style-type: none"> 1) placer Rome, l'Italie, la Méditerranée, la Gaule sur une carte 2) replacer dans l'ordre chronologique 3 cartes sur l'expansion romaine en Méditerranée 3) à quel siècle naît Rome ? (QCM) 4) quelle est la date de la bataille d'Alesia ? 	<ol style="list-style-type: none"> 1) texte de Virgile et document archéologique : lequel de ces documents décrit la légende de la fondation de Rome ? 2) parmi plusieurs documents (dont la Louve) : lequel présente les deux fondateurs légendaires de Rome ? 3) texte à trous simple sur la République (avec des mots donnés et à replacer : SPQR, Sénat, citoyens, République, démocrate ...) 4) quel général romain s'empara définitivement de la Gaule ? Reconnaître un de ses textes parmi plusieurs documents écrits 5) à quelle bataille les Gaulois sont-ils battus ? Par qui étaient-ils dirigés ? 6) qu'étaient les légions ? 7) les conquêtes romaines sont transformées en (QCM : royaumes, empire, cités, provinces ...)
2	<ol style="list-style-type: none"> 1) placer Rome, l'Italie, la Méditerranée, le Latium, la Gaule sur une carte 2) replacer dans l'ordre chronologique 5 cartes sur l'expansion romaine en Méditerranée et les relier à leur légende (mises en désordre) 3) à quel siècle naît Rome ? A quelle date exacte selon la légende ? 4) quelle est la date de la dernière défaite gauloise ? 	<ol style="list-style-type: none"> 2) à partir de la Louve : qui sont les deux enfants ? 3) quels sont les 1^{er} dirigeants de Rome (QCM : des rois, des empereurs, des pharaons, des stratèges ...) 4) que signifie SPQR ? Compléter un organigramme simple du fonctionnement de la République. Cette République est-elle plus ou moins juste que la démocratie d'Athènes ? 5) quel général romain s'empara définitivement de la Gaule ? Reconnaître un de ses textes parmi plusieurs documents écrits 6) quelle bataille et à quelle date les Gaulois sont-ils battus ? Par qui étaient-ils dirigés ? 7) quelle légende explique la supériorité des Romains sur les peuples qu'ils ont battus ? (QCM : l'armée, leur nombre, leur richesse ...) 8) les conquêtes romaines sont transformées en (QCM : royaumes, empire, cités, provinces ...), dirigées par des (QCM : rois, gouverneurs, dictateurs ...). Ces conquêtes sont (QCM : pillées, détruites, embellies ...) par les Romains.
3	<ol style="list-style-type: none"> 1) placer Rome, l'Italie, la Méditerranée, le Latium, la Gaule, Carthage sur une carte 2) replacer dans l'ordre chronologique 5 cartes sur l'expansion romaine en Méditerranée et leur donner un titre 3) à quel siècle naît Rome ? A quelle date exacte selon la légende ? 4) localiser la présence grecque et étrusque en Italie 5) donner les dates de début et de fin de la République 6) que signifie SPQR ? 7) donner la date du début et de fin de la conquête romaine de la Gaule 	<ol style="list-style-type: none"> 1) à partir de 2 textes : d'après la légende, quel héros troyen arrive dans la région de Rome ? Quel est le 1^{er} roi légendaire de Rome ? 2) expliquer la statue de la Louve 3) l'archéologie donne-t-elle le même siècle de fondation de Rome que la légende ? 4) quel est le site de Rome ? 5) citer les 2 autres peuples importants vivant en Grèce au début de l'histoire de Rome 6) quel est le 1^{er} régime politique de Rome ? 6) quel est le 2nd régime politique de Rome ? Décrire les 3 groupes qui ont exercé le pouvoir. Est-ce une démocratie parfaite ? 7) qui conquiert la Gaule ? Quand ? Quelle résistance rencontre-t-il ? 8) reconnaître un texte de César parmi plusieurs documents : quel est le titre de son livre ? 9) quelle raison explique la supériorité des Romains sur les autres peuples ? 10) comment sont transformées les conquêtes romaines ? Comment s'y comportent-ils ? 11) comment s'appelle la période agitée qui termine la République ? (les guerres civiles)

http://francois.muller.free.fr/diversifier/rome_antique.htm

Le *Socle commun de connaissances et de compétences* (2005) nous invite à penser la différenciation dans le cadre de la classe ; par exemple, une équipe d'histoire-géographie a élaboré des tableaux d'objectifs et de savoirs en trois niveaux. En voici le mode d'emploi :

1° solution (minimaliste) : ces tableaux constituent un simple **guide pour l'enseignant pour élaborer son évaluation**. Il choisit seul de positionner l'exigence au niveau 1 ou 2 ou 3. Les élèves ne découvrent les questions qu'à l'évaluation

2° solution (contractuelle) : l'enseignant se sert du tableau pour **indiquer aux élèves les objectifs évalués à la fin de la séquence, sur un seul niveau d'exigence**. Par exemple, il peut commencer sa séquence en faisant coller à toute la classe le niveau 2 du tableau "Egypte" sur le cahier, estimant que tous les élèves devront atteindre les objectifs de ce niveau. Au fur et à mesure de l'avancée de la séquence, il fait s'entraîner les élèves sur les repères et questions de ce tableau. A la fin de la séquence, les questions de l'évaluation sont celles du tableau : les élèves savent précisément sur quoi ils vont être évalués. Les élèves sont au début surpris par l'infinie bonté de l'enseignant qui leur donne les questions de l'interro à l'avance : c'est un bon moyen pour leur montrer que l'évaluation n'a pas pour but de les piéger ou de les trier mais de leur faire acquérir des objectifs.

3° solution (ambitieuse) : au début de la séquence, **chaque élève choisit le niveau sur lequel il va travailler (1, 2 ou 3)** en découvrant le tableau complet. Dans un souci de justice comparative évident, celui qui choisit le niveau le plus facile sera moins récompensé que celui qui prend des risques avec le niveau 3. C'est pourquoi il est possible de plafonner les notes pour chacun des niveaux : celui qui opterait pour le niveau 1 ne pourrait pas avoir plus de 12 / 20 (autrement dit, au niveau 1, 12 / 20 est la meilleure note possible), 15 / 20 au niveau 2 et 20 / 20 au niveau 3.

PROCESSUS DE FORMATION PLUS QUE TECHNIQUES:

D'UNE LOGIQUE D'ENSEIGNEMENT
À UNE LOGIQUE DE FORMATION

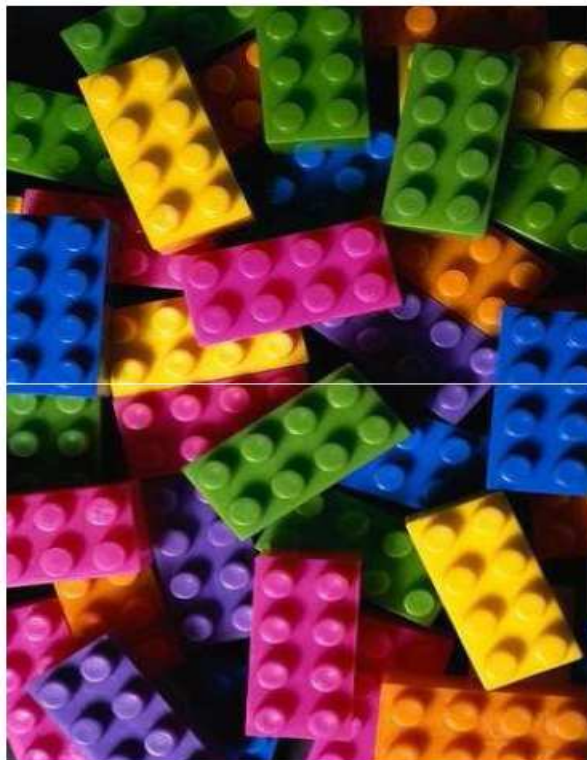


En gardant intacte l'équation d'origine « une classe-un enseignant », ce rapide parcours dans le monde de la diversification au collège permet d'enrichir le tableau de bord du professeur, en identifiant les variables qui rendent des apprentissages plus efficaces.

Mais au-delà des techniques ou des méthodes pédagogiques, la diversification pédagogique fait jouer des processus qui engagent plus encore : ils touchent une conception de l'enseignement, mais aussi des dimensions identitaires du métier. La consultation préalable autour des 15 propositions de Perrenoud en atteste (cf. supra, pp. 34-35).

15 VARIÉTÉ REQUISE

la loi systémique d'Ashby
**Plus on augmente la
variété, l'hétérogénéité
d'un système, plus ce
système sera en principe
capable de performances
plus grandes du point de
vue de ses possibilités de
régulation, donc
d'autonomie par rapport à
des perturbations
aléatoires de
l'environnement.**



Diversifier en classe entière au collège ne relève ni d'un rêve fou, ni d'une utopie. Partant de l'analyse faite du fonctionnement du groupe-classe, de la construction des savoirs en groupe, nous pouvons nous appuyer sur une approche contemporaine des organisations, issue de l'analyse systémique. André de Peretti nous a rappelé à maintes reprises l'importance de la loi d'Ashby sur la variété requise, afin qu'un groupe intelligent se montre capable de performances.

L'environnement d'une classe, c'est ce qui se passe tout de suite dehors après la classe, ou encore juste avant le cours. Jouer sur la variation des éléments de votre système d'enseignement (supports, lieux, méthodes, phases, rôles, objectifs, groupes, rôles, etc.) permet de se mettre en recherche des meilleurs ajustements, quand rien n'est plus acquis définitivement ou immuablement : ni l'autorité, ni les savoirs, ni les rôles.

16

POUR UNE LOGIQUE DE FORMATION

de Ph. PERRENOUD, Quelle formation à la professionnalisation pour les enseignants d'aujourd'hui, MAPPEN et IUFM de l'académie de Nice, 12 janvier 1998

D'une logique d'enseignement à une logique de formation
Juste une question de « curseur »....

À l'instar de la puissance des représentations chez les adolescents, celles des adultes sont aussi très actives. Il paraît difficile de se lancer dans des tentatives de différenciation pédagogique dans votre classe si vous vous représentez l'exercice de l'enseignement comme professoral. Le métier est en tension entre deux modèles à présent, non qu'il faille choisir l'un contre l'autre, mais la diversification pédagogique implique des changements conséquents pour l'identité professionnelle.

La difficulté à passer d'une logique d'enseignement à une logique de formation explique en partie l'inertie des pratiques et la prégnance des organisations de nos établissements depuis trente ans. Il semble que les changements se fassent de manière plus accélérée à présent, à l'aune des comparaisons avec les systèmes éducatifs européens.

Passer d'une logique d'enseignement à une logique de formation à la compétence : Philippe Perrenoud propose une esquisse où tout est question de curseur.

ENSEIGNANT	FORMATEUR
partir d'un programme	partir des besoins, des pratiques et des problèmes rencontrés
cadres et démarches imposés	cadres et démarches négociés
contenu standardisé	contenu individualisé
focalisation sur les savoirs à transmettre et leur organisation en un texte cohérent	focalisation sur les processus d'apprentissage et leur régulation
évaluation sommative	évaluation formative
personnes mises entre parenthèses	personnes au centre
apprentissage = assimilation de connaissances	apprentissage = transformation de la personne
priorité aux connaissances	priorité aux compétences
planification forte	navigation à vue
groupe = obstacle	groupe = ressource
fiction d'homogénéité au départ	bilan de compétences au départ
s'adresse à un élève	s'adresse à un sujet "se formant"
travail à flux poussés selon un programme	travail à flux tenus en fonction du temps qui reste pour atteindre l'objectif
posture de savant partageant un savoir	posture d'entraîneur prêtant main forte à une autoformation

17

UNE ANALYSE ET UN PROCESSUS



La diversification pédagogique est une forme de réponse, mais à quelle question ?

Si nous redéfinissons notre métier comme le développement des connaissances et des compétences de nos élèves, nous adoptons *de facto* une posture d'observateur, mieux, d'analyste en besoins de formation de nos élèves.

En la matière, l'analyse agit comme un processus continu, des questions toujours roulantes, une enquête patiente, et collective, avec les élèves. Se confronter à ces cinq questions fait très rapidement advenir l'hétérogénéité de votre groupe-classe :

Qui sont-ils ?

Que font-ils ?

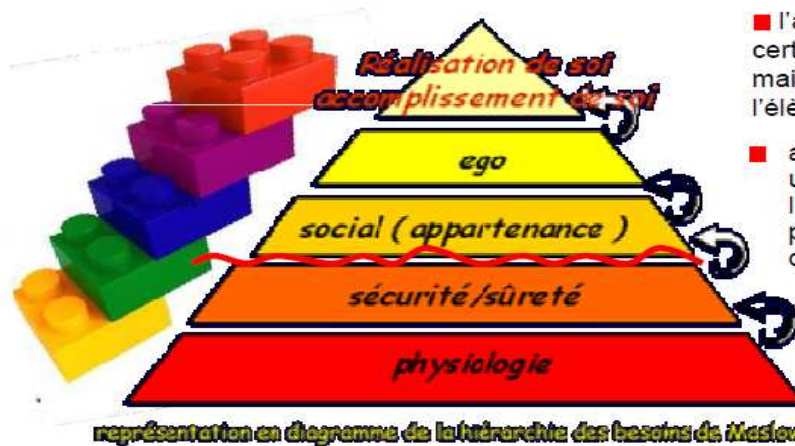
Que devront-ils faire ?

Que ne savent-ils pas faire ?

Comment le savez-vous ?

Elles suggèrent une phase diagnostique d'observation attentive et de dialogue avec les élèves, une organisation en ateliers ou en postes de travail, une phase de validation (*qui pourra donner des réponses plus sûres à la question difficile* : « comment le savez-vous ? »).

18 UNE APPROCHE GLOBALE



■ c'est une situation qui ne menace pas l'identité, la sécurité, la solidarité des élèves ;

■ l'activité présente un certain niveau de difficulté, mais toutefois accessible à l'élève.

■ apprendre met en oeuvre une activité dans laquelle l'élève s'implique personnellement et durablement ;

Ainsi, la diversification ne se résume pas à quelques techniques à appliquer sans rien changer d'autre ; elle emporte une approche plus globale qui s'appuie sur le groupe comme support d'apprentissage et sur la dynamique de sa construction.

Reprenons le traditionnel triangle de Maslow (1943, in *A theory of human motivation*) ; sa hiérarchie des besoins nous signale le niveau stratégique du sentiment de sécurité, puis d'appartenance. Il est de la responsabilité directe de l'enseignant (et pas tout seul, bien-sûr) de veiller à la sécurité des relations puis de développer un sentiment d'appartenance ; nous retrouvons ici les rôles, les groupements différenciés. Ce sont des conditions essentielles qui permettent aux élèves d'accéder à des niveaux supérieurs.

Le concept d'*empowerment* est riche, et aide à comprendre le processus complexe qui combine à la fois sentiment de compétence et apprentissage.



19

UNE « APPROCHE CENTRÉE SUR LA PERSONNE »

"Je me rappelle d'un entretien avec un jeune qui se rappelait précisément un enseignant qui l'avait félicité pour son travail. Il m'a dit la chose suivante : "c'est la première fois qu'on me parlait comme à un homme." Le message banal du professeur s'est avéré être un message d'une grande importance.



Les enseignants sous-estiment leur capacité à "rattraper" les enfants blessés, dont presque tous attribuent à un enseignant la parole qui a été, pour eux, un facteur de résilience.

Boris Cyrulik

Approche globale, la diversification pédagogique est aussi une approche « *centrée sur la Personne* ».

L'ensemble des variables distinguées dans le présent exposé ne vise qu'à rendre plus proches et plus fréquentes les sollicitations à l'élève. Et d'une certaine manière, les élèves peuvent être les premiers résistants à un changement (brusque) dans votre pratique, car il leur sera ainsi moins possible de se fondre dans le groupe-classe.

L'approche *centrée sur la Personne* fait directement écho à la pédagogie inspirée de Carl Rogers, dont André de Peretti a été l'un des introducteurs en France. À l'heure où le système éducatif français introduit à tous les degrés d'enseignement l'accompagnement personnalisé, il est judicieux d'en reprendre l'attache.

Pour rappel, elle se fonde sur trois principes que nous portons dans cet exposé : la considération positive inconditionnelle, l'empathie, la congruence. Inscrire l'enseignement dans cette optique conduit à réaffirmer une déontologie qui, si elle n'est pas explicite en ces termes en France, se retrouve dans le « *Serment de Socrate* » que les enseignants débutants prêtent en Belgique francophone depuis plusieurs années.

Ainsi, la diversification est une conséquence pratique et logique de l'adhésion au principe initial : nos élèves sont nos élèves, au collège, dans ma classe.

20

Comparaison et visibilité, deux facteurs déterminants pour favoriser (ou non) l'autonomie

MINI-GESTES, MAXI-EFFETS

Quand l'enseignant use de...	il induit des effets sur les performances scolaires	
type de renforcement	comparaison sociale	en relation avec le parcours scolaire	effets sur l'attention et sur les performances scolaires
Pour un élève en réussite scolaire			
comparaison favorable à soi	visibilité	habituel	attention optimale (totalement disponible) performance ++
attribution de succès	anonymat	plus inhabituel	consommation modérée d'attention performance +
comparaison défavorable à soi	visibilité	très inhabituel	consommation forte d'attention performance - -
attribution d'échec	anonymat	très inhabituel	consommation modérée d'attention performance +
Pour un élève en échec scolaire			
comparaison favorable à soi	visibilité	très inhabituel	consommation forte d'attention performance - -
attribution de succès	anonymat	très inhabituel	consommation modérée d'attention performance ++
comparaison défavorable à soi	visibilité	habituel	attention non modifiée disponible pour le traitement d'informations périphériques performance -
attribution d'échec	anonymat		

La différenciation pédagogique est un processus actif tout au long du parcours scolaire des élèves. S'en préoccuper, l'organiser, c'est tenter d'en maîtriser les effets pour ne pas « être indifférent aux différences ».

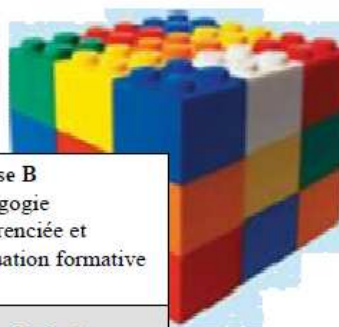
Les recherches conduites par le professeur Monteil et son laboratoire dans les années 2000 ont mis en évidence l'importance du contexte scolaire dans l'efficacité des apprentissages. Le tableau ci-dessus fait la synthèse de deux facteurs omniprésents dans la conduite de classe : d'une part, l'attribution de succès ou d'échec à un élève (un acte, une parole), d'autre part, la situation en « visibilité » (au su de tous) ou en anonymat (seul l'élève concerné le sait).

La corrélation de ces deux facteurs suivant l'histoire scolaire de tel ou tel élève produit des effets forts différents. Retenons-en deux : si l'enseignant tient à valoriser un élève en échec scolaire, s'il le fait en visibilité, la performance de l'élève sera négative. Une bonne intention, mais une mauvaise idée. En revanche, en situation d'anonymat, les effets seront positifs.

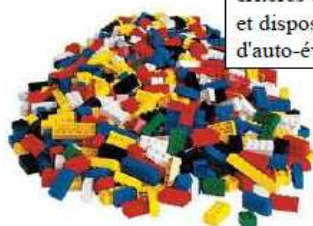
Cyrulnik nous l'indique : l'enseignant sous-estime sa capacité à rattraper des élèves, dans certaines conditions qui lui appartiennent.

21

RECHERCHE D'EFFICACITÉ SCOLAIRE



	Classe A Pédagogie et évaluation classique	Classe B Pédagogie différenciée et évaluation formative
Test 1 d'évaluation classique	A1	B1
Test 2 d'évaluation avec critères de réussite et dispositif d'auto-évaluation	A2	B2



Classez les sous-groupes par résultats moyens croissants:

< . < . . < .

Un test, plusieurs fois reproduit, nous renseigne quant à l'impact de la diversification sur les performances scolaires. Soient deux classes de seconde de lycée, de mêmes caractéristiques. La classe A reçoit une pédagogie « classique » avec les évaluations qui vont de pair ; la classe B est prise en charge par une équipe qui tout au long de l'année propose une pédagogie différenciée et une évaluation formative.

L'équipe de Monteil a consacré quelques études sur certains éléments du dispositif :

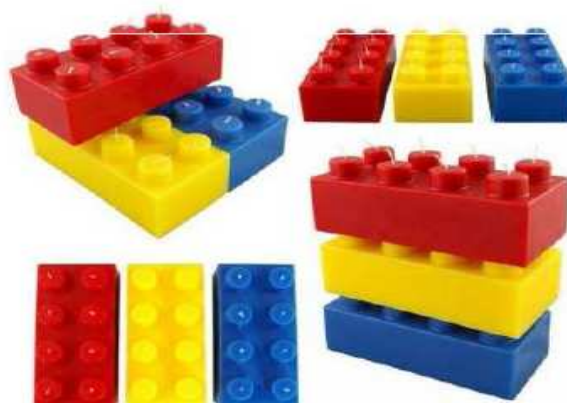
- travailler au préalable sur les "apprentissages fondamentaux":
- [maîtriser les contextes de l'apprentissage](#) (temps, espaces, organisation du travail, automatisation des tâches)
- travailler [sur l'habillage des tâches scolaires](#), sa nécessaire diversification pour éviter de cumuler des situations de difficulté
- régler [son pilotage pédagogique](#) en jouant sur deux facteurs: renforcement et comparaison sociale en fonction du type d'élève et de situation pédagogique
- intégrer [la dimension "connaissance de soi" et autobiographie](#) (ancrée sur des situations de réussite)
- [multiplier le travail en présence de pairs](#), favorisant de meilleurs contrôles d'automatisme, de préférence avec des pairs "ascendants"
- veiller en [situation de groupe d'apprentissage à la diversité des profils, à l'élaboration de tâches complexes](#)
- [organiser des "appartenances croisées" sur de multiples dimensions](#) de sorte à ne pas créer de situations d'impasse
- [utiliser des modes d'évaluation de performances](#), indicateurs de compétences, en s'empêchant de travailler sur des traits de personnalité, dans une optique additive et non soustractive

extrait de l'intervention de Jean-Marc MONTEIL, professeur au CNRS

En fin d'année, les deux classes sont réparties en deux groupes : le groupe 1 passe un test d'évaluation « classique », le groupe 2 passe le même test mais accompagné des procédures et indications de l'évaluation formative. Les résultats permettent d'établir un classement des quatre groupes : $A1 < A2 < B1 < B2$

Le rang du groupe A2 est intéressant : proposer une évaluation plus explicite, avec des indications d'auto-évaluation renforce les performances ; le rang du groupe B1 l'est tout autant : les élèves ont pu transférer des compétences développées en situation inhabituelle.

LA DIFFÉRENCIATION, C'EST (ENFIN, AUSSI) UNE POLITIQUE ET UNE PRÉOCCUPATION POUR TOUS !



Diversifier en classe entière au collège relève bien d'une part d'une série de variables que l'enseignant peut activer au gré des situations, d'autre part de processus puissants au service de meilleurs apprentissages.

Nous ne saurions terminer cet exposé sans évoquer une dimension plus « politique » de la différenciation. Elle est le substrat de toute réussite pédagogique, et sans elle, l'enseignant sera renvoyé à sa seule responsabilité et à ses propres lacunes.

C'est là une des « frontières invisibles » de nos établissements. L'analyse systémique rend compte des interactions constantes et durables entre ce qui passe dans une classe et la vie dans l'établissement. « On n'a pas raison tout seul ».

	BE	BE de	BE nl	DK	EL	ES	FR	IE	IT	LU	NL	PL	PT	FIN	S	UK	EU/MI	SK	IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SI	SK
A1				●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
A2					●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
A3	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
A4			●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
B1	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
B2	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

A1 Supervision des élèves entre les cours (sauf durant les temps de midi)
 A2 Supervision après les cours (c'est-à-dire après les heures scolaires)
 A3 Remplacement de collègues absents
 A4 Soutien des futurs enseignants et des nouveaux entrants
 B1 Travail d'équipe pour la définition du projet d'école, l'interdisciplinarité, la construction du curriculum
 B2 Travail d'équipe lors de l'évaluation interne de l'école
 ● Cas particulier, voir notes

Source: Eurydice.

Oser (encore) s'intéresser à la diversification en classe en 2010 témoigne de notre ancrage professionnel franco-français, quand partout ailleurs en Europe, la question se résout au niveau d'un établissement et s'inscrit dans le cadre professionnel. Le tableau extrait des études d'Eurydice.org dresse le panorama des « prescrits » du métier d'enseignant, non de l'état des pratiques. La France prend une position singulière : là où partout ailleurs, le métier s'est enrichi de temps variés d'accompagnement d'élèves, de collègues, le métier « français » se borne à « faire cours ».

Ainsi, l'équation cours-classe-groupe-contenu-enseignant reste d'une furieuse actualité dans la plupart des situations. Pourtant, nombre de collègues trouvent des solutions et des dispositifs alternatifs et ingénieux pour faire évoluer le métier. C'est sans doute plus coûteux mentalement de déroger à une loi d'airain d'autant plus forte qu'elle est devenue « coutumière » et proche.

le pari de l'éducabilité pour tous, "tout le monde est d'accord avec le fait que jusqu'à ce que chaque étudiant ait réussi son examen final on ne se repose pas".

tests d'évaluation

différencier les approches. "la différenciation pas la remédiation".

bouleverser l'organisation.

l'importance de la communication entre enseignants. "On va dans la classe d'un collègue tous les jours"

Just for kids



A l'occasion de la transition entre les administrations Bush et Obama, le programme de réussite scolaire *Just for Kids* s'est attaché à tirer quelques conclusions d'écoles particulièrement efficaces ; les équipes ont tenu à s'exprimer en cinq points forts, tous liés entre eux : voir à gauche de la photo

23

Désarticulation de systèmes logiques

Tensions et renforcement paradoxal

Juger <- -> comprendre
 fatalisme sociologique <- -> acte pédagogique
 Évaluer <- -> accompagner
 Indicateur <- -> indication
 Contrôler <- -> vérifier, réguler
 Confidentialité <- -> élargissement du cadre, des acteurs
 Militantisme <- -> professionnalisme
 Transversal <- -> didactique
 Formation <- -> changement
 Changement <- -> identités professionnelles
 Application de réforme <- -> résolution de problème
 Statuts <- -> fonctions, compétences
 Hiérarchie à la « française » <- -> pilotage pédagogique
 tâche <- -> Activité
 Performance immédiate <- -> temps du projet
 Je sais <- -> je ne sais pas (faire) (tout seul)
 Expertise <- -> co-élaboration, négociation convenable
 Approche scientifique <- -> prégnance des « idées sur les choses »
 Absolutisme <- -> modestie et pragmatisme



Dans l'analyse de notre propre fonctionnement, dans l'observation attentive des évolutions de nos petits systèmes que sont nos classes et nos collègues, nous pouvons avoir l'impression que nous ne jouons plus forcément au même jeu, entre des *legos*, des *Kaplas*, voire du *mécano*. Chacun de ces systèmes est un beau jeu de construction, mais ils s'avèrent incompatibles entre eux. En transposant cette métaphore toute ludique, nous pouvons noter que la diversification tiraille le métier et met en tensions non seulement des gestes, des postures, mais aussi une identité professionnelle. Des systèmes, logiques par ailleurs, se désarticulent. Mais en débat-on en salle des profs ?

À l'occasion d'un récent colloque à Paris sur *l'École juste*, il semblait y avoir consensus sur le terme, mais des tensions importantes sur les moyens d'y parvenir, sur la conception de l'élève, sur la conception de la relation pédagogique, sur la justification de la sélection, et donc sur l'organisation de l'École. Trois modèles parcourent actuellement notre système éducatif, le collège étant le lieu de toutes les convergences : modèle civique, modèle domestique, modèle industriel.



QUESTIONNER LES VALEURS DANS L'ÉCOLE

Modèle civique
 Former des citoyens
 Relation de neutralité
 Pédagogie transmissive
 Sélection normale
 École sanctuaire
 Universalité du savoir

Modèle domestique
 Former des responsables
 Valeur de tolérance
 Donner le maximum (ACP)
 Construction du sens,
 construction du projet
 Sortir de l'école
 Créer des solidarités
 Coopération pédagogique

L'École doit être juste

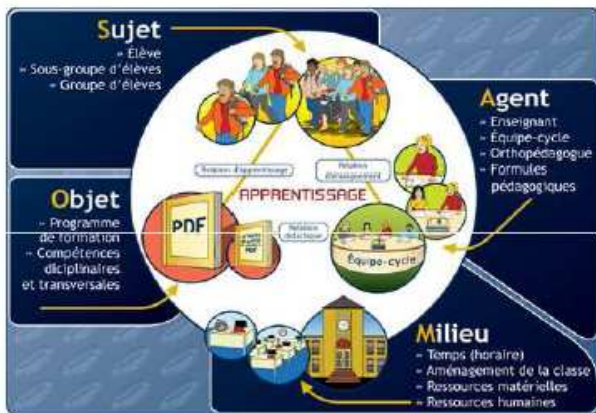


Modèle industriel
 Former des professionnels compétents
 Construction du savoir
 Accompagnement et résolution de problèmes
 Pédagogie différenciée, de projet
 Évaluation formative



24

IDENTIFIER LES CONDITIONS GAGNANTES POUR LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE



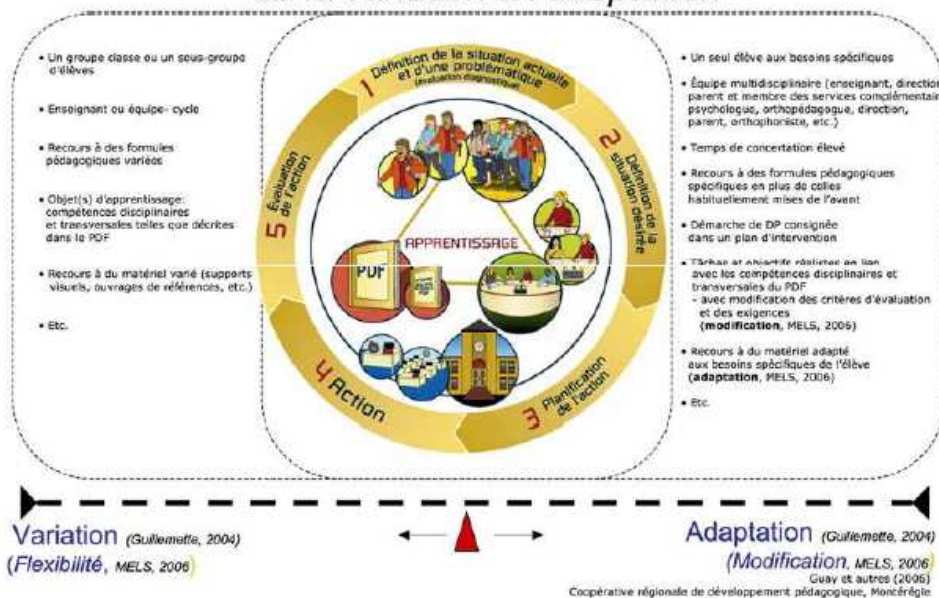
- Une croyance profonde chez l'enseignant ou l'équipe d'enseignants dans la capacité de tous les élèves à apprendre.
- L'importance du travail d'équipe dans lequel s'engagent des enseignants motivés et persévérants.
- Une connaissance précise (évaluation diagnostique) des caractéristiques et préalables des élèves de même que du programme de formation.
- Un temps de concertation pour échanger, apprendre et créer avec l'équipe de pédagogues.
- La collaboration des partenaires, dont la conseillère pédagogique et la direction d'école, pour guider et supporter l'équipe-cycle.

<http://differentiationpedagogique.com/questceque/questceque>

Un programme de formation consacrée à la diversification au Québec nous aide à faire le point à l'attention d'autres équipes, d'autres pays (nous ?). Les cinq « conditions gagnantes » relatées en *supra* insistent bien sur la dimension collective de ce choix pédagogique, qui emporte les enseignants, loin de laisser chacun décider seul. L'accompagnement est plus que nécessaire, pour bouger, réguler et varier.

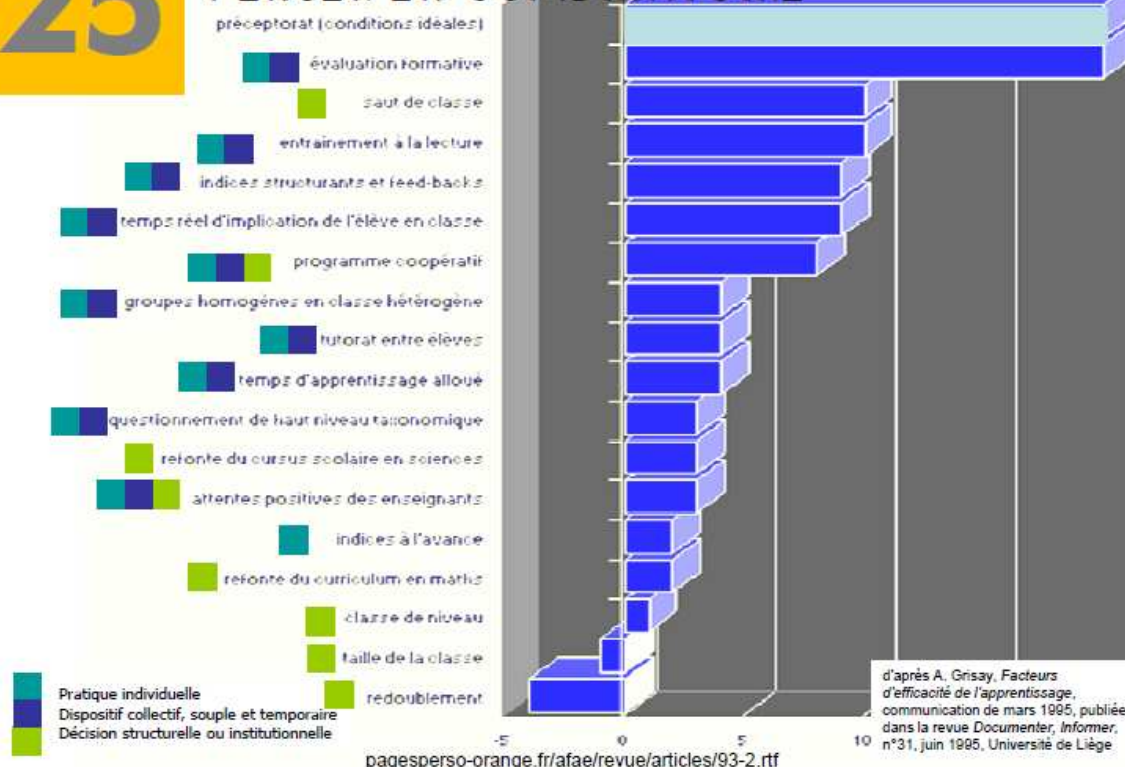
IL Y A DES DIFFÉRENCIATIONS

de la variation à l'adaptation



25

STRATEGIES SCOLAIRES DANS L'APPRENTISSAGE PENSER EN COMBINATOIRE



La diversification pédagogique ne pourra se borner à l'adoption d'une seule technique ; cela autoriserait à affirmer qu'on a essayé et que « ça n'a pas marché ». Nous l'avons signalé, c'est une approche globale, mieux encore, combinatoire.

Nous pouvons nous appuyer sur une méta-étude d'Aletta Grisay, qui fait le point sur près de 2000 monographies, pour l'essentiel anglo-saxonnes (la France serait-elle tellement spécifique ?). Les conclusions identifient plusieurs stratégies scolaires efficaces ; une stratégie ne sera efficace que si elle combine au moins trois facteurs identifiés : certains relèvent de la pratique individuelle, d'autres de dispositifs collectifs, d'autres enfin de décisions structurelles.

Si nous nous bornons à la consigne « classe entière au collège », une combinaison « évaluation formative, associée à un programme coopératif, et à un entraînement à la lecture » peut s'avérer efficace. Elle sera renforcée si, plus globalement, s'expriment des attentes positives chez les enseignants.

Notons que les mesures « structurelles » (classe de niveau, taille de classe ou encore redoublement) sont dites neutres. Nous tenons ici l'enjeu de la diversification pédagogique.

Ainsi, réexaminer l'opportunité de la diversification pédagogique en classe nous invite donc non seulement à faire collectivement un inventaire expert des pratiques, mais aussi à réinterroger notre propre organisation de la classe certes, mais aussi de son système-collège.

L'étude comparative de Sammons en 1995 sur les établissements efficaces relève dix points interreliés entre eux :

Caractéristiques des établissements efficaces au Royaume Uni ou aux USA

1. Une direction professionnelle - Ferme et orientée vers des objectifs, participative.
2. Une conception commune des objectifs parmi la communauté éducative - Unité des buts, cohérence des pratiques, concertation et collaboration
3. Un environnement propice à l'apprentissage - **Une atmosphère paisible et ordonnée, un environnement qui incite au travail**
4. Priorité à l'enseignement et à l'apprentissage - **Maximisation du temps consacré à l'apprentissage, insistance sur la réussite scolaire.**
5. Des attentes élevées - Des **attentes élevées** de la part de tous, des activités intellectuellement stimulantes
6. Des renforcements positifs - **Discipline claire et juste**, incitations
7. Surveillance des progrès - **Surveillance des progrès des élèves** et des performances de l'établissement.
8. Droits et responsabilités des élèves - Les élèves ont une bonne estime d'eux-mêmes, ils ont **des responsabilités, ils exercent un contrôle sur leur travail**
9. Un enseignement ciblé sur des objectifs - Une organisation efficace, des objectifs clairs, **des leçons structurées**, des pratiques adaptées.
10. L'établissement est une organisation qui apprend - Formation et développement fondés sur les problèmes de l'école
11. Bonnes relations avec les familles des élèves - Bonne implication des parents.

(D'après Sammons et al., 1995).

Nos équipes de collège, enseignants et direction comprise, peuvent mener une réflexion globale sur la base de ces principes structurants de l'action pédagogique. Tenir à la diversification pédagogique, et donc s'inscrire dans une recherche d'efficacité, conduira peu ou prou les personnels à aménager, si ce n'est à bouleverser, l'organisation scolaire.

En cela, l'article 34 de la *Loi d'orientation pour l'avenir de l'École* du 23 avril 2005 offre l'opportunité pour chaque école ou établissement de s'engager dans un processus expérimental : « *Sous réserve de l'autorisation préalable des autorités académiques, le projet d'école ou d'établissement peut prévoir la réalisation d'expérimentations, pour une durée maximum de cinq ans, portant sur l'enseignement des disciplines, l'interdisciplinarité, l'organisation pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement, la coopération avec les partenaires du système éducatif, les échanges ou le jumelage avec des établissements étrangers d'enseignement scolaire. Ces expérimentations font l'objet d'une évaluation annuelle.* »

Ce changement de troisième type, celui des pratiques, ne peut se faire qu'à petits pas, et avec l'accompagnement de l'institution elle-même, pour peu qu'elle s'en donne les moyens, dans le soutien des équipes, la formation des personnels, l'évaluation des établissements, et la valorisation des réussites. ■

EN SAVOIR PLUS

Mission académique Innovation et expérimentation



Mission académique
« innovation et expérimentation »
Académie de Paris
<http://innovalo.scola.ac-paris.fr>

Diversifier
Un site expérimental sur la diversification en éducation et en formation, à partir des travaux d'André de Peretti
<http://francois.muller.free.fr/diversifier/index.htm>

Former
Un site consacré à la formation d'enseignants
<http://francois.muller.free.fr/diversifier/former.htm>



Manuel de survie à l'usage de l'enseignant, même débutant, François Muller, 3ème éd, 2008. L'Étudiant, 2005, prix Louis Cros de l'Académie française,

Mille et une propositions pédagogiques
Pour animer son cours et innover en classe



Mille et une propositions pédagogiques, André de Peretti et François Muller, éd. ESF, 2008

Contes et fables pour l'enseignant moderne, André de Peretti et François Muller, éd. Hachette Education, 2006



Échanges avec les intervenants

Christine Ladret (*Responsable de la mission Innovation au rectorat, académie de Nantes*)

Pourriez-vous m'apporter des informations sur la manière dont on peut différencier par le genre ?

J.-M. Zakhartchouk

C'est une question qui va à l'encontre de l'universalisme républicain qui ne distinguerait pas le genre, et selon lequel il n'y aurait que des individus abstraits. À travers cette question se pose justement celle de la réalité, du concret. En France, l'École s'est bâtie dans une espèce de fiction universaliste, qui ignore les différences entre les garçons et les filles. Je suis vacciné définitivement sur la nostalgie de l'école d'autrefois qui acceptait l'idée d'un enseignement identique pour tout le monde et n'était pas scandalisée par le fait, par exemple, qu'en 1935 les femmes ne votaient pas et que, de ce fait, un élève sur 2 ne devenait pas citoyen(ne). En ce qui concerne en particulier le rapport à la langue, les élèves, en France, sont confrontés à la langue avec des enseignants qui sont, pour 80% d'entre eux, des femmes. Ce n'est pas innocent : à l'école maternelle, à l'école primaire, au collège ensuite, les professeuses de français, les professeuses-documentalistes sont très majoritairement des femmes. Il y a un phénomène de projection qui joue. Cela veut dire en particulier que le travail sur la langue française, pilier 1 du socle commun, ne peut pas se faire uniquement à travers les cours de Français, ou de langue vivante d'ailleurs, car c'est un peu la même situation, mais à travers la différenciation et la diversification, par la technique, par l'informatique, au contraire très masculines. Cela touche surtout les classes populaires. En effet, dans les milieux sociaux favorisés, le rapport à l'écrit à la maison est partagé entre les hommes et les femmes. Dans les milieux populaires, qui écrit ? Majoritairement les femmes, sauf avec l'ordinateur qui peut être une chance de réconcilier un grand nombre de garçons avec l'écriture. En revanche, dans le travail de groupe et les échanges, les filles peuvent être

plus à l'aise, car il n'y a pas ce côté compétition, les filles sont davantage dans la coopération. Si on est conscient de cela, on essaie de trouver des stratégies et de se dire en tout cas que ce n'est pas innocent d'avoir des enseignants massivement féminins. Si on est indifférent à cette différence-là, on va renforcer ces différences.

François Muller

Sur la « carte du ciel » (sociogramme des relations dans la classe, cf. supra p. 45) que je vous ai montrée tout à l'heure, il était évident pour l'enseignant d'EPS qui l'avait élaborée avec l'enseignant de Lettres que, si on laissait faire spontanément les regroupements individuels, on aboutissait à des groupes sexués (situation de la classe de 4^{ème} où les relations garçons-filles se tendent). Quand on a fondé l'avis anonymé, confidentiel pour choisir, on a eu des surprises et, là, des garçons s'autorisaient à choisir une fille car ils s'apercevaient que, pour avoir de meilleurs résultats, ils devaient préférer une fille. Et on a eu des groupes qui se sont construits sur autre chose que des affinités électives ou le qu'en-dira-t-on. Dire : « *Toi, le grand black, tu vas travailler avec la petite blanche* », en ayant pris soin d'avoir sondé en amont les choses, ce sera possible alors que cela ne l'aurait pas été si l'on avait laissé les choses se faire. Il faut reprendre le travail sur la question du genre. Une étude de Nicole Mosconi sur les mathématiques montre bien que les professeurs de maths disent à une fille : « *Tu travailles bien, tu fais des efforts* », et à un garçon : « *Tu peux mieux faire* », et ce, à résultats égaux.

J.-M. Zakhartchouk

L'erreur serait de s'enfermer dans un couple maximaliste – « on change tout, c'est la révolution radicale et on sait que ça ne marchera pas » – ou l'inverse : « on le sait depuis longtemps, on le fait depuis toujours et ça ne change rien ». Ce qu'il faut, c'est justement trouver des stratégies de changement. J'ai coutume de dire, sous forme de boutade : si on change chaque année une

petite chose, un petit décalage (cf. *le clinamen* proposé par F. Muller, avec Lucrèce), au bout de 40 ans, 42 ans, quand on prendra sa retraite, cela fera 42 changements, cela sera déjà pas mal...

Une professeure en LP

J'enseigne aussi auprès d'élèves de 3^{ème} (3^{ème} à module de découverte professionnelle). Tout à l'heure, j'ai été un peu choquée voire blessée d'entendre dire que les filles, en lycée professionnel, étaient source de problèmes...

François Muller

On va corriger tout de suite : d'abord, je m'excuse platement...

La professeure de LP enchaînant...

Je vous en remercie, car vis-à-vis de nos collègues de collège, je ne voudrais pas que le lycée professionnel soit stigmatisé alors qu'il l'est déjà tellement.

François Muller

C'est un malentendu total que je dois absolument corriger. J'évoquais une situation qu'on connaît actuellement à Paris dans certains LP avec certaines filles, notamment dans un LP tertiaire. Mais ce n'est pas parce que c'est un LP : c'est d'abord une question d'âge. En LP, la différenciation a été, depuis longtemps, déjà actée sur de nombreux plans. Et le collège aurait à s'en inspirer. Et je ne voudrais surtout pas que vous vous mépreniez sur le sens de mon intervention : rendons à César ce qui est à César. Quand je dis « *allez voir ailleurs* » aux enseignants de collège, cela vaut aussi bien vers l'école maternelle que vers le lycée professionnel où l'on voit que l'organisation pédagogique par plateaux par exemple n'a strictement rien à voir avec ce qu'on pense dans l'enseignement du « cours traditionnel ». Il y a énormément de choses à apprendre du lycée professionnel.

J.-M. Zakhartchouk

Dans un autre domaine, peut-on varier les pratiques d'évaluation qui sont au cœur des pratiques quotidiennes intimes des enseignants ? Dans le *Socle commun des connaissances et des compétences*, y a-t-il des objectifs communs qu'on peut atteindre avec des niveaux de maîtrise différents ? Or, dans une *approche compétences*, on peut assigner tout le monde à un objectif, mais il peut y avoir trois niveaux de maîtrise. Par exemple, il y a quelques années, des professeurs d'histoire-géographie de l'académie de Caen, sans attendre le Socle (2005) avaient repris les

programmes de collège et distingué des *fondamentaux* (niveau 1), un niveau *moyen* (niveau 2) et un niveau *expert* (niveau 3). Qu'ont-ils fait de ce tableau ? Chaque enseignant a pu, à sa guise, l'utiliser dans telle classe, avec tel groupe d'élèves (tableau de renseignements pour l'activité de l'enseignant). Autre façon de l'utiliser : le donner aux élèves et leur dire : pendant 3 semaines, on va travailler sur l'histoire de l'Europe, et leur demander, plutôt par groupe, quel niveau ils souhaitent atteindre au bout de 3 semaines. Les élèves savent d'emblée quelles seront les questions qui seront demandées en évaluation à la fin. Donc, choisissez votre niveau. Bien sûr, le professeur peut conseiller à tel élève de se caler sur un objectif de niveau 1, 2 ou 3. On peut carrément différencier l'évaluation dans le cadre de sa classe, de sa discipline. Le *socle* est une opportunité supplémentaire sur le croisement des disciplines.

Jacques Vauloup

Et l'emploi du temps souple ?

Des expérimentations étaient conduites en ce sens il y a une quinzaine d'années. Que sont-elles devenues ? Aujourd'hui, pourquoi ne sont-elles pas favorisées ? Pourquoi n'encourage-t-on la souplesse, la diversité des emplois du temps des élèves ?

François Muller

Dans *L'ange exterminateur* de Buñuel, lors d'une soirée mondaine, tout se passe bien, à Mexico, dans les années 60. À un moment donné, le personnel de service part, et un des convives lance à la cantonade : « *Mais, nous sommes enfermés !* » S'ensuit une véritable hystérie collective. Pendant des jours et des nuits, le monde rassemblé là va rester enfermé dans ce salon sans pouvoir sortir. D'où la mort pour certains. Il faudra attendre quasiment l'agonie du groupe pour que quelqu'un ose poser la main sur la porte-fenêtre : elle était ouverte.

Dans nos écoles, dans nos collèges, on est souvent exposé à cet effet hypnotique décrit par Buñuel, cet effet d'auto-enfermement collectif. Comme si rien n'était possible, et que cela était écrit de tout temps... D'abord, regardez l'histoire de l'éducation : tout n'a pas été comme cela de tout temps. Ensuite, en tant que géographes, regardez autour de vous, dans le proche et le lointain : un collège n'est pas égal à un autre. Si vous avez l'impression d'auto-enfermement collectif, il y a un acte

salutaire à faire entre vous, ou entre vous et le LP par exemple, et vous verrez qu'organiser des progressions ou parcours individualisés, c'est possible, et c'est même extrêmement intéressant.

Les *missions Innovation* des rectorats [NDLR : F. Muller cite C. Ladret, rectorat, académie de Nantes, présente dans la salle] s'intéressent aux expérimentations des acteurs. Avant, souvenez-vous, on n'avait pas le droit : « *Que vont dire nos inspecteurs ?* » ou « *J'ai mon programme !* » L'article 34 de la loi du 23 avril 2005 donne droit à expérimenter localement. Quand des équipes s'en emparent – le professeur, des professeurs, des équipes souvent accompagnées par la mission académique Innovation –, on s'aperçoit que ce qui va bouger, c'est à la fois dans la classe, *les pratiques de classe*, mais aussi *l'organisation de la classe* : pourquoi la classe est-elle classe ? Pourquoi ne serait-elle pas vue comme un groupe avec des groupements différents ? Pourquoi la classe serait-elle une classe sur une année ? Alors que dans n'importe quel autre milieu de formation, on est sur des parcours individualisés de formation, avec des unités de formation.

Regardez comment l'Écosse ou l'Angleterre s'organisent... Il y a des groupes d'unités, des parcours individualisés, et ça ne pose pas de problème. On va travailler par exemple sur des espaces différents : j'ai vu par exemple une école qui n'a pas de murs. Comment cela se passe-t-il pour une école sans murs ? Travailler la différenciation ici, c'est se demander quels sont les petits changements organisationnels qui peuvent occasionner de grands effets. On s'aperçoit, par exemple que, si on veut laisser au professeur le temps de s'organiser, il lui faut à peu près 1h30, le temps de décrire le travail, de cadrer, d'organiser les groupes, de travailler en groupe, de restituer, de reprendre, d'encoder, d'évaluer. Total : 1h30. Ne peut-on pas organiser un emploi du temps, ou une partie d'emploi du temps, sur des séquences d'1h30 voire de 3h ?

Regardez, en LP, en atelier, on a des séquences d'apprentissage de 3h, voire d'une journée. Pourquoi cela est-il inimaginable au collège ? L'élargissement du cadre temporel et spatial rend possible l'activité et la différenciation. On peut aussi spécialiser une semaine : semaine itinéraires de découverte, semaine orientation, semaine développement durable. Ces temps forts vont être extrêmement formateurs pour les élèves. Les parents

trouvent également ces formations différentes très positives.

Michel Breut

Ce qui me paraît fondamental dans une classe, c'est le processus d'apprentissage des élèves : sont-ils en bonne condition pour apprendre ? La première condition pour apprendre, et qui est malheureusement beaucoup trop rarement réalisée, est qu'ils aient le temps. Si on donne des problèmes aux élèves et qu'on ne leur donne pas le temps de les résoudre, qu'est-ce qu'ils comprennent ? Non pas qu'ils n'ont pas le temps, mais qu'ils ne sont pas capables de les résoudre. Et ils comprennent cela depuis le CP. Et ils arrivent au collège et au LP avec cette certitude-là que, face à un problème, ils ne sont pas capables. En réalité, ils n'ont pas eu le temps.

Je rencontre un de nos élèves qui a décroché totalement, absolument terrifié par le fait d'être au collège ; cela fait 3 mois qu'il est décrocheur, je le vois régulièrement chaque semaine. J'ai fait l'hypothèse qu'il avait surtout un terrible sentiment d'impuissance, une incapacité à être debout au collège. Il est en 3^{ème}, à 15 ans, l'âge normal, il a poursuivi de classe en classe sans doute dans une grande difficulté à être en apprentissage, toujours dans la situation où il était aidé pour faire, toujours dans cette demande dès qu'il ne savait pas... Finalement, cet élève-là quitte l'école parce qu'il n'en peut plus. Qu'est-ce qui se passe avec lui sur la question du temps ? Je lui donne un travail à faire, que connaissent bien mes collègues conseillers d'orientation, et il va mettre 4h, quatre fois 1h, et il va y revenir à chaque fois qu'il va venir me voir. On a fait le même travail en mathématiques en 6^{ème} : on a mis 5, 6, 7 séquences pour travailler toujours sur la même chose, sur la durée d'1h à chaque fois. Et on n'a pas varié les concepts : on leur a apporté des éléments nouveaux, des tâches nouvelles, mais toujours sur le même concept indispensable en 6^{ème} la médiatrice.

Catherine Gay-Boisson (*Provisoire du lycée Emmanuel Mounier à Angers, ex-Principale du collège Jean de l'Épine, Le Mans*)

J'ai eu l'occasion de travailler, et je travaille encore, avec Michel Breut. Ma question porte sur le cours ordinaire. On dit en effet qu'on peut enlever les murs, enlever les heures de cours... En attendant, il s'agit ici et maintenant de restaurer la capacité de penser chez l'élève que l'on a concrètement, avec les emplois du temps que l'on a, et les professeurs qui sont dans les établissements.

Comment faire ? Quelles sont les conditions pour lever cette inhibition de pensée chez les élèves et chez les adultes ?

Michel Breut (*en réponse*)

Le discours que je tiens est très simple. Ce qui est difficile dans ce que je dis, c'est de le mettre en œuvre... Face à une classe, et à tous les élèves en activité, j'ai avec moi comme cela une vidéo d'une classe de Bac pro où ils ont, pendant 25mn, en total silence, une situation-problème liée au théâtre. Pour que les élèves acceptent cela et que le professeur l'accepte aussi, il faut que ce dernier soit absolument persuadé qu'il n'a pas besoin d'aider les élèves, qu'ils sont à la hauteur de la séance qu'il a préparée, et qu'avec leur activité, ils vont y arriver. Pour cela, impossible d'y arriver si on ne va pas comprendre ce qui se passe, si on ne travaille pas ensemble, entre profs, pour préparer ce type de séquence, si on ne va pas s'observer réciproquement pour voir qu'en réalité, avec tel collègue ça va fonctionner et qu'à tel moment ça n'a pas fonctionné, afin de repérer ce qui peut faire décrocher les élèves : « *Tiens, là, ils décrochent, ils arrêtent de travailler* ».

Tout ceci n'est pas facile à construire, c'est pourtant une vision très simple, et c'est collectivement qu'on va pouvoir la construire, en travaillant en équipe de profs. Mais je n'ai peut-être pas répondu complètement à la question, car il y a des collègues qui adhèrent à ce genre de proposition relativement facilement, mais ça demande beaucoup de préparation, d'examen attentif de ce qui se passe, de « *pourquoi tel élève n'y va pas...* ». On ne peut pas y aller sur une seule discipline, il vaut mieux tous ensemble travailler sur une classe pour que les élèves perçoivent bien que ce n'est pas tel professeur qui ne veut pas les aider. Les élèves ne comprennent pas en effet pourquoi avec tel professeur ils comprennent bien, il explique bien, alors qu'avec tel autre ils ne comprennent rien : « *il ne nous explique pas, il nous met au travail et ne nous dit jamais comment faire* ». Et donc, le professeur est confronté, dans ces conditions-là, à tenir la classe. Une réflexion d'équipe est dès lors indispensable.

Une intervenante (*reprenant le fil déroulé par Michel Breut*) :

Il faut peut-être apprendre à observer les élèves, et à se taire.

François Muller

Je voudrais présenter les résultats de plusieurs recherches récurrentes, et notamment une étude qui s'appuie sur 2000 études de cas. Il y a 30 ans, quand l'école a été confrontée à l'hétérogénéité, et donc à l'injonction formulée aux professeurs de gérer l'homogénéité, on était aveugle sur les fonctionnements, les processus, les techniques, qui étaient efficaces. Je sais qu'on a du mal à se faire à ce terme, mais maintenant on a davantage de visibilité sur ce qu'on peut appeler l'efficacité des apprentissages. Visibilité internationale à travers plusieurs milliers d'études de cas. Je m'appuie sur une étude francophone réalisée par l'Université de Liège : qu'est-ce qu'un prof fait de plus ou moins efficace dans sa classe ? La première réponse est combinatoire : est efficace un style d'enseignement pratique qui va combiner différents éléments : si vous voulez ne mettre en place qu'une seule réponse, ce ne sera pas suffisant, c'est la combinaison de plusieurs réponses qui sera efficace.

Quelques pistes :

- Travailler sur le programme coopératif, organiser la classe en coopération, donner des rôles, enrôler les élèves pour ne plus avoir à tenir ou à maintenir, rendre les élèves responsables de la vie de la classe.
- Travailler sur le tutorat entre élèves.
- Travailler sur le temps réel d'implication des élèves en classe (que fait réellement le professeur ? Que fait réellement l'élève ?).
- Travailler sur l'entraînement à la lecture (plus les élèves sont confrontés à la lecture, sous diverses formes, plus c'est efficace).
- Travailler sur des pratiques variées d'évaluation formative (auto-évaluation, co-évaluation, varier les supports, faire des bilans communs de savoirs : « *Qu'avons-nous appris ensemble ?* »).
- Faire des questionnements de très haut niveau taxonomique (soyez exigeants avec vos élèves, donnez-leur de véritables situations-problèmes à résoudre, ne leur mâchez pas le travail). En combinant ces gestes très pratiques dans une classe, sur un groupe d'élèves, cela aura d'autant plus d'effets que ce sera repris par une équipe cohérente de professeurs. Ce sera destructeur pour les élèves et pour les professeurs si c'est réalisé en contradiction

avec le contexte, i.e. si on est en train de diversifier dans un groupe-classe et si, à côté, on fait comme si l'on continuait comme avant, comme si rien ne changeait. La façon dont vous voulez innover dans votre classe est étroitement interconnectée avec la façon dont cela va être traité, intégré dans votre établissement.

Comment voulez-vous avoir un discours valorisant et exprimer un discours positif aux élèves si on s'entend dire par les collègues : « *C'est la classe de relégation* ». Il y a, via un travail d'établissement, à questionner les pratiques individuelles (mais ne sur-responsabilisons pas trop les enseignants) mais aussi le management même de la pédagogie dans l'école.

Une professeure-documentaliste

À titre individuel, j'essaie de changer beaucoup de choses, et je m'efforce de travailler le plus possible avec d'autres documentalistes. Je m'intéresse à ce que tout l'établissement travaille dans cet esprit-là, mais certains collègues, travaillant dans plusieurs établissements, éprouvent de la difficulté à trouver de la cohérence entre les pratiques des différents établissements dans lesquels elles travaillent. Cela me paraît de plus en plus difficile de demander aux collègues de faire ce type de travail alors qu'elles travaillent dans plusieurs établissements, ou qu'elles font des heures supplémentaires ailleurs...

François Muller (en réponse)

On a constamment reculé les réponses à un problème qui date de plus de 30 ans... On n'a jamais actualisé les réponses pour s'assurer que le collègue soit un vrai collègue pour tous. Ce problème nous rattrape – notamment avec le *Socle commun de connaissances et de compétences* – au moment où les logiques budgétaires reprennent le dessus. Nous sommes confrontés à des contradictions effrayantes, et au devoir de changer : évaluation des établissements, socle commun, etc. La France, de ce point de vue, a « *du retard à l'allumage* » là où d'autres pays ont évolué progressivement.

Christine Ladret (Responsable de la mission Innovation au rectorat, académie de Nantes)

Nous sommes ici un certain nombre à avoir saisi les messages de Michel Breut. Tout simplement, je pense qu'on peut changer ses propres représentations de l'aide à l'élève. On est toujours dans une conception de l'aide qui

peut être interprétée comme du « toujours plus » alors que si l'on passe à : « *Finalement, qu'est-ce que c'est qu'aider l'enfant qui est en face de moi ?* », je pourrai mettre en place des stratégies pour qu'il se lance dans l'apprentissage. Même si l'on est pris par ailleurs, même si l'on refuse de travailler en groupe, un grand pas est déjà fait.

Nadine Méau (Proviseure, LPO Le Mans Sud)

Se mettre en situation de réfléchir, de se former à réfléchir collectivement. C'est ce que je faisais lorsque, jeune professeur de Lettres, je travaillais avec le GFEN, ou l'association des enseignants de Français. On expérimentait, on faisait des expérimentations...

Michel Breut (en réponse et en conclusion)

Les groupes de professeurs peuvent travailler comme cela pendant quelques années, et ils peuvent rester un groupe-de-profs-qui-travaillent-entre-eux dans l'établissement. Mais il y a quelque chose de fondamental, c'est que les professeurs sont encore plus en difficulté avec les élèves quand les élèves sont en échec.

Le métier de professeur est très difficile à vivre dans beaucoup de classes, en particulier parce que les élèves ne sont pas au travail, ne sont pas en train d'apprendre. Qu'est-ce qu'il faudrait faire ? L'institution ne nous donne pas le temps et le moyen de la réflexion collective, pourtant indispensable. Les élèves ont des projets pour imaginer que ceux qui ont des difficultés ont besoin d'être aidés. Est-ce de cela dont ils ont besoin ? En réalité, il faut sortir du point de vue que ceux qui n'y arrivent pas à l'école, c'est qu'ils ne sont pas capables d'y arriver. Je pense qu'on a besoin de leur donner le temps ; le temps est une autre variable que la capacité. Et c'est aussi un point de vue que l'on a en tant que professeur. Il y a quelque chose d'assez fort dans cette affaire-là : il faut accepter de perdre le pouvoir, car, quand on met les élèves à réfléchir, il faut leur donner le temps, car ils ne vont pas faire les choses comme nous.

Malgré tout, le professeur est pris dans une sacrée contradiction, c'est qu'il doit tenir la classe, et s'il met ses élèves en réflexion, il peut craindre qu'ils partent dans tous les sens. Donc, ce travail sur la question de la difficulté scolaire est un travail extrêmement lent, et ça prendra des années, et peut-être même des générations d'enseignants.

François Muller (*en conclusion*)

J'ai entendu plusieurs fois Michel Breut parler de « *tenir la classe* ». Et j'entends : « *Tenir nécessite des efforts souvent difficiles et parfois surhumains* ». Cela me renvoie à des débats de fond entre *autorité* et *pouvoir*. Qu'est-ce qui fonde l'autorité du maître, l'autorité de l'enseignant ? Avec André de Peretti, on a travaillé sur la question de l'autorité en renvoyant à l'étymologie : *augeo*, *augere*, j'augmente, augmenter.

Avoir de l'autorité, faire preuve d'autorité, c'est *augmenter* les possibilités de son système, des élèves, donner des *surcroît de vie*, d'où le titre « *Manuel de survie à l'usage de l'enseignant* » (L'Étudiant, 2008, 3^e éd.). Ce n'est pas survivre, tenir un cadre qui n'est pas tenable, c'est donner un accroissement de vie, rendre possibles des choses qui ne le seraient pas sans vous. C'est quoi le maître, c'est quoi le professeur maintenant ? Le maître est irremplaçable dans certaines situations : l'accompagnement, le développement personnel de ressources pour l'élève la coopération... Toutes choses qu'on ne peut faire seul, là vous avez l'autorité.

C'est en travaillant au développement de ces ressources chez l'élève qu'on regagnera de l'autorité grâce à une pédagogie diversifiée-différenciée. C'est de la combinatoire là aussi, une question de curseur à gérer. Personnaliser, individualiser, différencier sont des mots importants, des facettes d'un même prisme, et non des mots opposés.

Nous participons tous à des établissements, à des écoles où le défi majeur est de présenter ces multiples facettes coordonnées et variées. Plus le diamant est taillé, plus il a de facettes, plus il a de valeur. En Angleterre, les *great schools* sont celles qui sont les plus efficaces car elles arrivent à varier suffisamment les dispositifs et l'approche des élèves. Multiplier les facettes à la fois dans les classes et en cohérence avec les politiques des écoles et des établissements est véritablement un des enjeux majeurs que nous avons aujourd'hui, avec celui du *Socle commun de connaissances et de compétences*. ■

ATELIERS

Atelier 1

La radio en milieu scolaire, outil d'apprentissage et de socialisation

Qu'apprend-on à la radio ?

À être grand-e, à être entendu-e par les grands-des, le plaisir de communiquer, le couple s'exprimer-être écouté-e, l'oral et l'écrit indissociés, la variété des tâches, l'utilisation d'outils numériques, la citoyenneté, comprendre une info, la décrire, la réécrire, faire un questionnaire pertinent, oraler ses écrits, mettre à l'écrit ses oralisations, la diction, débattre, mettre en avant ses opinions de manière argumentée, le corps aussi en actions (corporéité, corporalité), de nouvelles relations interpersonnelles...

Eric Lucas, Fréquence Sillé

Présentation

Contrairement à ce qu'on pourrait penser, la radio n'est pas qu'un banal exercice oral ! Pour diffuser un message d'information, créer des univers sonores, susciter des émotions, pousser à la réflexion, donc atteindre l'auditeur, de nombreuses compétences doivent être mobilisées par l'élève ou le groupe: recherche, lecture, confrontation des sources, hiérarchisation des informations, écriture de brèves, d'introductions, de lancements, de conclusions, de remerciements, recherche de témoins pertinents, préparation d'interviews, entretiens, élaboration de conducteurs, manipulations techniques, mise en onde collective, montage... C'est donc bien un support d'apprentissages dont chacun a un sens par rapport aux autres et un outil, une force même exceptionnelle de contact dans le dialogue interculturel, intergénérationnel, citoyen et créatif.

Les intervenants

Eric Lucas : professeur d'histoire-géographie au collège Scarron de Sillé-le-Guillaume (Sarthe) et de « l'option radio » au lycée (en classe de 1^{ère}). Il est le fondateur (1991) et le président de Fréquence Sillé FM 97.9 [www.http://www.frequence-sille.org](http://www.frequence-sille.org). Structure associative au sein de la cité scolaire Scarron, cette radio locale en milieu scolaire avec 8 salariés et 200.000 euros de budget annuel, apparaît comme la plus importante radio en milieu scolaire de France. Elle a une reconnaissance institutionnelle, locale, nationale et internationale. C'est à la fois une radio traditionnelle dédiée à la communication sociale de proximité et dans laquelle les élèves sont acteurs – informations, animation, prise de paroles –, mais aussi un atelier de production reconnu dans les festivals et par des éditeurs nationaux. Les élèves sont acteurs sur du temps libre en volontariat individuel ou en groupes, dans le cadre d'objectifs de remédiation, avec des professeurs dans le cadre d'action disciplinaires ou transdisciplinaires, dans les dispositifs particuliers comme l'option de découverte professionnelle, ou les itinéraires de découverte, sur des événements particuliers d'ouverture culturelle ou citoyenne.

Gilles Piron : professeur détaché aux Francas des Pays-de-la-Loire. Association Les Francas de la Sarthe 5, rue Jules Ferry Le Mans francas72@francas-pdl.asso.fr Depuis 20 ans, *radio Francas*, radio en milieu scolaire et implantée sur un territoire de vie plus large, est une radio en milieu scolaire permanente, itinérante. Il y a 5 implantations en France, dont 1 en Sarthe. Un média qui traverse les générations sans prendre de l'âge : on sait, d'après les enquêtes Médiamétrie, qu'en milieu rural, 80% des Français écoutent la radio sur la bande FM quotidiennement. C'est aussi un média qui permet de tisser des liens entre acteurs du système éducatif, et un média adapté pour permettre aux élèves en délicatesse, en difficulté avec l'école, de se réassurer.

La radio, un lieu de prise de parole

François Balle, universitaire : « *Apprendre à apprendre, à communiquer, à vivre les autres* ».

La radio : médiatrice entre l'élève et le monde

Quand les collégiens du collège André Chénier du Val Fourré (Mantes-la-jolie) rencontrent les élèves du collège Scarron de Sillé-le-Guillaume, « ils nous croient paysans, on les croit délinquants... ». En tout cas avant la rencontre... [NDLR. Cette rencontre a eu lieu récemment]

Des valeurs éducatives et de socialisation

A la radio, le message est toujours destiné, adressé : on s'adresse à quelqu'un. En outre, quand on prend l'antenne, on a une responsabilité directe vis-à-vis de milliers d'auditeurs.

La radio, outil de développement de la personnalité singulière

En 1999, l'émission *Les écrans du savoir* (sur La 5) avait fait un reportage sur Fréquence Sillé.

Qu'apprend-on à la radio ?

Être grand-e	Réécrire une info
Être entendu-e par les grands-des	Faire un questionnaire pertinent
Le plaisir de communiquer	Oraliser ses écrits
Le couple s'exprimer/être écouté-e	Mettre à l'écrit ses oralisations
L'oral et l'écrit indissociés	La diction
La variété des tâches	Débattre
L'utilisation d'outils numériques	Mettre en avant ses opinions de manière argumentée
La citoyenneté	Le corps aussi en actions (corporéité, corporalité)
Comprendre une info, la décrire	De nouvelles relations interpersonnelles

Grâce à la radio, « l'élève en difficulté » peut se redonner une meilleure confiance en lui-même, « l'élève turbulent » se calme quand on le met aux manettes et à la technique, « l'élève décrocheur » se raccroche spontanément...

Radio et dynamique de groupe

En radio, une véritable relation d'équipe s'instaure, un collectif s'installe. Il faut partager les objectifs de l'émission qu'on va produire, se répartir les rôles et bien se coordonner. C'est donc pour le groupe un lieu d'apprentissage du consensus et du respect de l'autre. Cette dynamique est sensible dans la répétition d'un format régulier d'émission mais est encore plus flagrante lors d'événements ou d'opérations spéciales dans lesquels on va mettre de l'énergie, de la densité : multiplex européen, journée spéciale Haïti, spéciale Route du Rhum, interviews de personnalités (ex : Simone Veil) couverture de manifestations comme des forums des métiers, etc.

Des compétences utiles à tous

La mise en place de l'option radio au lycée (série L) a conduit à formaliser méthodiquement les objectifs pour construire des séquences d'apprentissage :

Progression en maîtrise des langages ; Attitude citoyenne, responsable ; Davantage d'intérêt pour l'actualité ; Perception de l'interconnexion des divers champs culturels ; Accession au plaisir de dire, rencontrer, faire dire ; Développement de son charisme personnel ; Apprentissage de l'altérité.

(cf. illustration 1, page 77)

Au collège, l'exploitation de l'outil radiophonique dans la large palette d'actions qu'il permet répond à de nombreuses attentes définies dans le socle commun de connaissances et de compétences :

Maîtrise de la langue française ; Niveaux de langue ; Maîtrise des techniques usuelles de l'information
Culture humaniste ; Compétences sociales et civiques. ■

Sitographie

<http://www.clemi.org/fr/productions-des-eleves/web-radios/>
<http://www.frequence-sille.org/infosradio/presentation/radioscolaire.php>
<http://www.francaspaysdelaloire.fr/-Radio-Francas->

Bibliographie

La radio à l'école élémentaire et le socle commun de connaissances et de compétences, Radio Francas 72, 2009, 3 p.
Les élèves acteurs de leurs médias, hors série, collection d'ingénierie éducative (CNDP)
La radio, media des jeunes en milieu scolaire et associatif, ouvrage collectif, CFPJ, Editions PUF
Pratiquer la radio, BT2, PEMF
50 mots-clés pour travailler avec les médias, Guide à l'usage des chefs d'établissement, CLEMI- SCEREN
La radio en milieu scolaire », Jean-Marie Girardot, SCEREN (CRDP Franche-Comté)
Vous êtes sur Radio Clype, Gwenaëlle Guillerm, L'Harmattan
Publier un acte scolaire, Dossiers de l'ingénierie éducative, juin 2008
Camaraderie, magazine des Francas n° 260, n°283
La Sarthe est le département qui compte le plus de radios en milieu scolaire (4) en France (26) :
Radio Prévert au collège de Pontvallain
Cartables FM au collège Berthelot au Mans
Contact FM au Lycée Professionnel Leclerc de Château-du-Loir
Fréquence-Sillé à la Cité scolaire de Sillé-le-Guillaume

Compte-rendu : Jacques.vauloup@ac-nantes.fr, Eric.lucas@ac-nantes.fr

Illustration 1. Socle commun de connaissances et de compétences :

La radio, un outil pédagogique qui apporte des réponses sur de nombreux points

Cité Scolaire Paul Scarron

72140 Sillé-le-Guillaume

MAÎTRISE DE LA LANGUE FRANÇAISE

Développer les capacités à lire et écrire :

- Dégager l'idée essentielle d'un texte lu ou entendu
- Manifester sa compréhension de textes variés
- Écrire, ce qui suppose de savoir rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant des consignes: récit, description, explication, texte argumentatif, compte-rendu, écrits courants...

Développer l'appétence pour l'expression :

- L'intérêt pour la langue comme instrument de pensée et d'insertion
- La volonté de justesse dans l'expression écrite et orale, du goût pour l'enrichissement du vocabulaire
- L'intérêt pour la lecture
- L'ouverture à la communication, au dialogue, au débat.

Développer les compétences à l'oral :

- Savoir prendre la parole en public
- Être capable de prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue ;
- Savoir rendre compte d'un travail individuel ou collectif (exposés, expériences, démonstrations.)
- Savoir adapter sa prise de parole (attitude et niveau de langue) à la situation de communication (lieu, destinataire, effet recherché)

MAÎTRISE DES TECHNIQUES USUELLES DE L'INFORMATION

- La **culture numérique** implique l'usage sûr et critique des techniques de la société de l'information. L'informatique, le multimédia, l'Internet, les diffusions numériques et satellitaires irriguent tous les domaines économiques et sociaux. L'école doit faire acquérir à chaque élève un ensemble de compétences lui permettant de les utiliser de façon réfléchie et efficace.
- Bases des **techniques de l'information et de la communication** (composants matériels, logiciels et services courants, traitement et échange de l'information, caractéristiques techniques, fichiers, documents, structuration de l'espace de travail, produits multimédias...).
- Acquisition que l'usage de ces outils est régi par des règles qui permettent de protéger la propriété intellectuelle, **les droits et libertés des citoyens et de se protéger soi-même.**
- La maîtrise des techniques de l'information et de la communication est développée en termes de **capacités : créer, produire, traiter, exploiter des données, s'informer, se documenter, communiquer, échanger.**

CULTURE HUMANISTE

Contribuer à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité

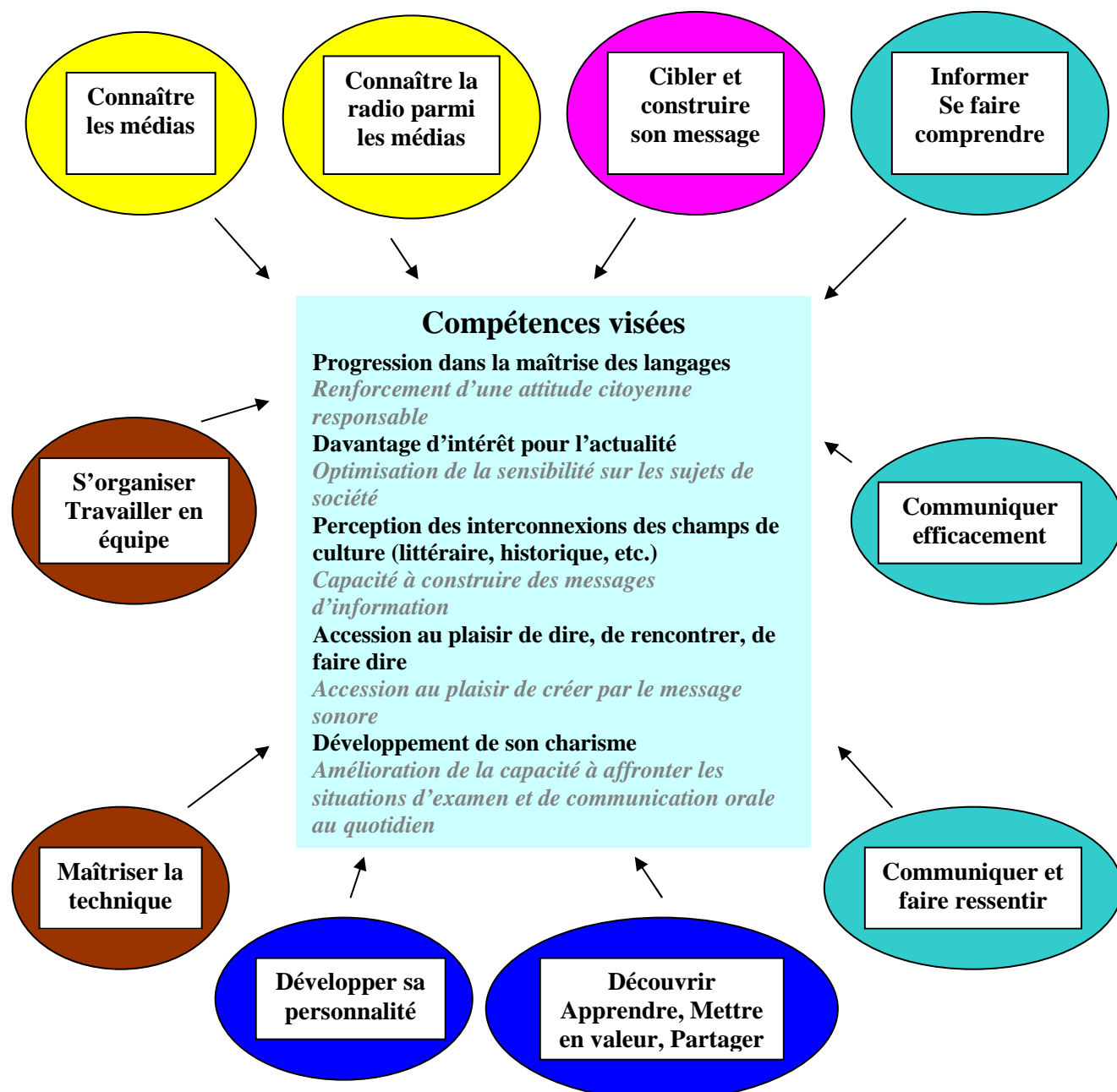
- Comprendre l'unité et la complexité du monde
- Être capable de **lire et utiliser différents langages** (différents types de textes, tableaux et graphiques, schémas, représentations cartographiques, représentations d'œuvres d'art, photographies, images de synthèse)
- Mobiliser les connaissances pour **donner du sens à l'actualité**

COMPÉTENCES SOCIALES ET CIVIQUES

Se préparer à sa vie de citoyen :

- Être capable de jugement et d'esprit critique
- Savoir évaluer la part de subjectivité ou de partialité d'un discours, d'un récit, d'un reportage

Illustration 2
Radio en milieu scolaire
Champs de l'apprentissage



Source : eric.lucas@ac-nantes.fr
 Fréquence Sillé - Mai 2010

Atelier 2

Apprendre quand on ne veut plus apprendre

La connaissance du processus d'apprentissage permet à l'enseignant de remplacer une pratique audio-orale par une activité où l'élève exerce véritablement une réflexion. On peut en indiquer les principes : donner à l'élève le temps de penser ; avoir confiance en son intelligence et construire la confiance en sa pensée par l'expérience répétée de la réussite ; établir une relation triangulaire où l'élève se pose des questions, répond à ses questions et vérifie lui-même ses réponses ; construire des séances d'apprentissage qui permettent aussi bien à « celui qui ne sait pas » qu'à « celui qui sait » de penser.

Michel Breut

Présentation

Enseigner en reconstruisant l'autonomie réflexive des élèves. Apprendre, c'est penser ce que je ne connais pas. Fonder sa pratique d'enseignement sur la mise en activité des élèves : une alternative aux "pratiques normales". Quels effets de construction du savoir, de développement personnel, de socialisation ? Quelles conditions requises ? Le travail commun entre enseignants, avec les non enseignants, les tâches diversifiées en classe.

L'intervenant

Michel Breut est conseiller d'orientation-psychologue au CIO Bordeaux-Nord (Gironde) après l'avoir été dans l'académie de Nantes (CIO Angers, CIO Nantes Nord). Il est aussi formateur en formation continue d'enseignants sur les questions liées aux déficits de mobilisation, aux apprentissages, au décrochage, aux comportements difficiles, à l'échec et à la réussite. Il propose une pratique d'enseignement fondée sur la mise en activité réflexive des élèves et la coopération entre enseignants sur les pratiques de cours.

Publications

Mise en réseaux, faire travailler ensemble, revue Dialogue, GFEN, n°99, 2001, avec M. Baraër et P. Bédécarrats.

Penser ensemble pour y prévoir quelque chose, dans *Des idées qui ont la vie dure*, revue Dialogue, GFEN, n°108, 2003.

Enseigner en classes difficiles, enseigner en classes hétérogènes, CAREP Pays-de-la-Loire, 2000.

Il a été également interviewé dans le DVD *Élèves décrocheurs raccrocheurs*, Grange A., Pagès H., dir., Scéren-CDRP Nantes, 2008.

Il est le co-fondateur de l'association *Penser, c'est réussir* et du site <http://sesa-ensemble.fr>

Une vingtaine d'enseignants et personnels de direction participaient à cet atelier.

Déroulement, impressions ressenties

Michel Breut a proposé à chacun un travail individuel composé d'exercices destinés à l'origine à des élèves, et demandant un travail de réflexion pour être effectués. Après dix minutes, l'intervenant a recueilli à l'oral les commentaires : peu d'expression sur le contenu du travail en lui-même, mais des commentaires liés à la colère et au stress ressenti par certain-e-s qui ne parvenaient pas à effectuer le travail. On a évoqué la peur de l'échec à l'origine de ces émotions, émotions qui empêchent ensuite l'entrée dans l'activité et la réflexion nécessaire pour effectuer l'activité proposée. Les commentaires qui ont suivi ont permis aux participants de mesurer personnellement la situation dans laquelle se trouvent parfois ou souvent beaucoup d'élèves, qu'ils soient en difficulté ou performants. Face à l'obligation de réfléchir seul, face à la difficulté d'effectuer ce qu'il ne sait pas faire, l'élève développe des stratégies soit pour obliger le prof à expliquer ce qu'il faut faire (instauration d'une relation privilégiée) voire à donner les réponses, soit pour refuser de faire le travail.

Des échanges se sont instaurés ensuite entre les participants sur les conditions de la mise en activité des élèves. Il n'y a pas eu de réticences par rapport aux propositions de Michel Breut : en effet, les situations évoquées étaient toutes des situations d'élèves que les participants avaient déjà connues. Il y a eu des différences entre les participants de l'atelier qui avaient déjà travaillé avec M. Breut lors de stages d'établissement et qui avaient envie d'aller plus loin dans ce questionnement et ceux qui, ne le connaissant pas posaient et se posaient des questions sur l'efficacité de la manière de travailler proposée par Michel Breut avec les élèves et entre adultes dans les établissements scolaires.

Réflexions et questionnements, propositions

Partant de situations très fréquentes d'élèves qui ne sont pas au travail – difficulté à comprendre une consigne, de mener à bien un travail sans intervention extérieure ou incapacité à évaluer si le travail demandé est réussi – Michel Breut propose que, face à des élèves qui ne réfléchissent pas et sont dépendants de la validation de leur travail par l'autre, les professeurs d'un même établissement préparent ensemble des séances de cours telles que, pour effectuer le travail demandé, l'élève ne soit dépendant de personne pour :

- surmonter sa peur de l'inconnu face à une activité non maîtrisée ;
- comprendre une consigne (sans l'intervention du prof pour réexpliquer) ;
- mener la réflexion nécessaire en ayant le temps de le faire seul ;
- établir la validité ou non de ses réponses en ayant les outils nécessaires à cela.

Bref, travailler « SEUL ET SANS AIDE » <http://sesa-ensemble.fr>

Michel Breut a expliqué qu'au vu des travaux qu'il a menés avec plusieurs équipes d'enseignants, il est persuadé que, démontrer régulièrement aux élèves qu'ils sont capables de réussir un travail sans avoir recours à une aide quelconque – prof, camarade, parent – est un moyen de restaurer la confiance en soi et de lutter contre l'ennui et/ou l'échec scolaire.

L'intervenant-formateur et la salle échangent sur la possibilité d'instaurer pour les professeurs des temps de travail collectif interdisciplinaire sur les pratiques de cours.

Comment ces séances de travail collectif peuvent-elles se dérouler ? Une plage de travail (hebdomadaire, bihebdomadaire, mensuelle) doit être instaurée pour permettre la construction, ensemble, de séances de cours auparavant construites individuellement dans sa discipline puis observées par d'autres collègues ou filmées. À partir des observations de la mise en activité (ou pas) des élèves, ces séances sont retravaillées collectivement, les temps de travail collectif permettant d'élaborer peu à peu la cohérence nécessaire au cadre pédagogique. Ils sont, en effet, le moyen pour chacun de trouver dans l'équipe une réserve de compétences pour la mise au travail des élèves dans ses classes.

Pour une pratique d'enseignement conductrice du processus d'apprentissage

En guise de récapitulatif, document de Michel Breut

Le processus d'apprentissage est l'activité de la pensée, c'est une fonction vitale, ce n'est pas une compétence. Les élèves ont deux activités :

- ils « font ce qu'ils savent faire », l'activité est alors stimulée par la nécessité et l'obligation.
- ils « font ce qu'ils ne savent pas faire », l'activité est stimulée par le désordre, le nouveau, l'inconnu.

La connaissance du processus d'apprentissage permet à l'enseignant de remplacer une pratique audio-orale par une activité où l'élève exerce véritablement une réflexion. On peut en indiquer les principes :

- Donner à l'élève le temps de penser ;
- Avoir confiance en son intelligence et construire la confiance en sa pensée par l'expérience répétée de la réussite. Établir une relation triangulaire où l'élève se pose des questions, répond à ses questions et vérifie lui-même ses réponses ;
- Construire des séances d'apprentissage qui permettent aussi bien à « celui qui ne sait pas » qu'à « celui qui sait » de penser.

La séance propose dans le désordre des questions, des documents, des réponses, des procédures. À l'élève de remettre de l'ordre pour construire des savoirs.

Les consignes sont individuelles et écrites. Elles doivent permettre à tous les élèves de se mettre en activité et d'évaluer leurs réponses.

Même si le cadre du travail est collectif – souvent en EPS, en éducation musicale –, chaque élève a un temps de travail personnel et une activité personnelle sur la tâche proposée.

Cette pratique stimule l'activité réflexive, la préserve comme le cœur du travail en classe et la source de toutes les richesses : connaissances nouvelles, mobilisation des élèves, sens des apprentissages, socialisation. ■

Compte-rendu : catherine.gay-boisson@ac-nantes.fr

Atelier 3

Faire évoluer l'organisation scolaire

Les ressources de l'article 34 et du conseil pédagogique

« Sous réserve de l'autorisation préalable des autorités académiques, le projet d'école ou d'établissement peut prévoir la réalisation d'expérimentations, pour une durée maximum de cinq ans, portant sur l'enseignement des disciplines, l'interdisciplinarité, l'organisation pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement, la coopération avec les partenaires du système éducatif, les échanges ou le jumelage avec des établissements étrangers d'enseignement scolaire. Ces expérimentations font l'objet d'une évaluation annuelle. »

Extraits de l'article 34, loi d'orientation pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005

Présentation

Les enseignants sont vivement encouragés, dans le cadre de leur liberté pédagogique, à proposer des démarches et des pratiques nouvelles de nature à contribuer à la réussite des élèves. Cependant, cette liberté individuelle se heurte trop souvent à la limite de leurs classes. Comment aller au-delà en équipe pour faire évoluer l'organisation scolaire ? Comment mobiliser le conseil pédagogique sur des projets d'envergure concernant une classe, un niveau de classe, une filière, une liaison intercycles, un établissement ? Comment mobiliser les ressources de l'article 34 de la loi d'orientation pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 pour atteindre les objectifs fixés dans le projet d'établissement ou dans le contrat d'objectif ? Qu'autorise et qu'exige en retour l'article 34 ?

L'intervenante

Ladret Christine, chef Innovation et valorisation des initiatives pédagogiques, rectorat, académie de Nantes.

Participants

Chéry Patrice (modérateur et secrétaire ; professeur au lycée Montesquieu et correspondant de la revue Echanger, Le Mans) ; Delahaye Pierre, principal adjoint du collège Wilbur Wright, Champagné ; Hoch Brigitte, principale aux collèges Ferry à Saint Calais et Courtanvaux à Bessé sur Braye ; Huberson Philippe, professeur au collège Georges Desnos, La Ferté-Bernard ; Lecan Arlette, proviseur-adjoint au lycée Touchard-Washington, Le Mans ; Mille Gérard, principal-adjoint au collège A.-J. T. Chauvel, La Suze sur Sarthe ; Rejasse Gilles, principal-adjoint au collège Roger Vercel, Le Mans ; Sauvage Étienne, proviseur-adjoint au lycée Le Mans-Sud, Le Mans ; Vérité Nelly, professeure au collège Saint Martin, La Bruère sur Loir ; Vidal-Svel Nathalie, principale-adjointe au collège Maroc-Huchepie, Le Mans.

Nathalie Vidal-Svel était l'analyseur objectif et Pierre Delahaye le réacteur subjectif.

L'organisation scolaire, une variable incontournable dans la réussite des élèves

À partir de la présentation et de l'analyse de situations vécues par les participants, l'organisation scolaire, qu'elle soit relative à une classe ou à un ensemble de classes, est apparue comme étant bien l'une des variables contribuant à la réussite des élèves. Les participants ont mis en avant cette variable : récits de situations de dysfonctionnement de classes ou d'établissement ; récits d'expérimentations-innovations mises en place. Par exemple, c'est bien dans la remise à plat collective de son organisation initiale qu'une classe de seconde a pu fonctionner à nouveau dans des conditions correctes.

Ne pas se fourvoyer dans de faux débats

Il n'y a pas réellement de mauvais choix d'organisation de classe ou d'établissement, mais plutôt des choix non assumés. Le bon choix d'organisation, d'après les participants à l'atelier – personnels d'encadrement et enseignants –, est un choix assumé collectivement. L'important est d'explicitier les choix retenus, et surtout d'en assumer les conséquences, par exemple la composition d'une classe, l'utilisation de la dotation en heures supplémentaires ou l'organisation des emplois du temps. Évoquer la question de la composition de la classe et ouvrir le débat sur le bien-fondé des classes homogènes

ou hétérogènes peut être une impasse quand une classe dysfonctionne. Évoquer avec regret le bien-fondé de solutions antérieures qui serait impossible à mettre en place dans les conditions budgétaires actuelles, est une fausse piste, une aporie. Il faut se recentrer sur les questions qui se posent « hic et nunc » : des questions d'organisation scolaire certes, mais également de méthodes d'enseignement, ce qui est parfois un point délicat à aborder. Dans l'exemple de dysfonctionnement d'une classe de seconde générale et technologique, le dédoublement dans deux disciplines a permis de redonner confiance aux enseignants, l'aide individualisée en français a été sacrifiée au profit de modules encadrés par un enseignant pour redonner confiance aux élèves, et une réflexion sur les méthodes d'enseignement a pu être conduite avec un intervenant extérieur sollicité par le professeur principal de la classe.

Place de l'innovation dans l'évolution de l'organisation scolaire

À partir d'une situation présentée, *des classes sans note*, l'atelier a pu retracer le processus de développement d'une innovation : une enseignante d'arts plastiques, convaincue du bien-fondé d'une évaluation sans notes, mobilise autour de ce projet une équipe d'enseignants partants pour tenter l'expérience sur une classe. Reconduit l'année suivante, le projet est aujourd'hui généralisé à 3 classes et mobilise 26 enseignants sur 48. L'équipe de direction imagine, à terme, entraîner l'adhésion de tous, appuyée en cela par la logique du *Socle commun*. On voit dans cet exemple que la réflexion collective s'est d'abord pratiquée dans des réunions d'une équipe liée au fonctionnement d'une classe, impliquant l'ensemble des adultes concernés. C'est là, dans ces petits collectifs, que naissent les idées qui peuvent éventuellement se généraliser dans une politique commune de l'établissement. Le conseil pédagogique est alors une instance plus représentative, parfois plus formelle qui permet de préparer le changement d'échelle d'une action se développant sur une classe (logique *bottom-up*) ou de proposer des actions plus spécifiques ou plus descendantes (*logique top-down*). On pourrait alors oser parler d'un bureau ou service *Recherche et développement* dans les établissements scolaires.

Réfléchir collectivement en équipes pédagogiques et avec l'équipe de direction

Que ce soit pour reprendre la main sur des dysfonctionnements de classe, pour débattre du bien-fondé de l'élargissement à tout un niveau d'une innovation conduite dans une classe ou encore pour décider de l'évolution dans un établissement de la gestion des élèves en échec, la difficulté vient souvent de l'absence de réflexion collective dans l'établissement. Il est impératif de conduire un travail de fond en équipe permettant de se poser les bonnes questions : « pourquoi n'y arrive-t-on plus aujourd'hui, alors qu'on y arrivait avant ? ». Dans l'exemple de dysfonctionnement de la classe de 2^{de} générale et technologique, la reprise en main de la classe par les enseignants a été rendue possible grâce au travail de fond avec l'équipe administrative qui a fait corps vers un but commun. Les enseignants, n'étant pas dans le déni, ont accepté de reconnaître les difficultés et ont été volontaires pour changer l'organisation. L'administration a accepté de soutenir l'évolution par des moyens et de l'énergie.

La situation présentée, relative à la gestion des élèves en échec dans un collège, laisse présager un dénouement moins facile. En effet, alors que la question touche tout l'établissement, les modalités envisagées pour les années à venir ne font plus consensus. Des questions ont alors animé l'atelier : comment passer d'une solution qui ne « fonctionne plus » à autre chose, sans que cela relève de l'injonction de l'équipe de direction ? Où poser la question des méthodes d'enseignement qui peuvent parfois conduire certains élèves à l'échec ? Qui décide de la pertinence de la mise en place d'un dispositif-relais qui peut impacter toutes les classes ? Quand et comment un établissement peut-il se saisir collectivement d'une telle question ?

Les situations évoquées ont mis en lumière les tensions entre différentes logiques : logique actuelle d'évaluation par compétences induite par le socle commun et logique d'un système de notation qui perdure dans le brevet des collèges, logique de gestion de l'échec scolaire par la mise en place de classes ou de modules en fin de cursus de collège ou logique de dispositif-sas à entrée et sortie permanente, accueillant des élèves dès la 6^{ème}.

Pour dépasser ces tensions inhérentes à tout changement, on peut parler de recherche d'accords partiels : il ne paraît pas productif de forcer des enseignants à entrer dans une expérimentation, contre leur gré. Par contre, encourager des choix d'évolution même partiels, les expliciter, les rendre lisibles pour mieux communiquer et les assumer en tant qu'équipe de direction semble une stratégie intelligente.

Et quand l'innovation envisagée est suffisamment dérogatoire pour ne plus relever de l'autonomie de l'établissement ?

C'est là que l'article 34 de la loi d'orientation pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 (cf. annexe en *infra*) peut être une opportunité à saisir pour repousser les limites et envisager des modalités d'organisation inédites, sous réserve de l'accord préalable des autorités académiques : réorganisation du temps scolaire, de l'organisation scolaire, mise en place d'enseignements nouveaux, mise en réseau d'établissements ou d'écoles de proximité, classe bi-langue en primaire, etc. Si un enseignant peut innover seul ou avec quelques collègues, les ressources de l'article 34 doivent être mieux connues et mobilisées plus largement (une classe, un niveau, une filière, l'établissement entier).

Pour obtenir l'accord académique, il faut présenter un dossier à retirer sur le site pédagogique de l'académie de Nantes à la rubrique « innovation » (dans le bandeau horizontal du haut de la page : expériences innovantes, puis appel à initiatives). Ce dossier comprend deux parties : une partie descriptive (avec questions) et une partie évaluative (donner quelques indicateurs qui permettront de mesurer l'efficacité envisagée de cette expérimentation). Pour attester du niveau de mobilisation de l'établissement, l'implication du conseil pédagogique et un avis positif du conseil d'administration sont souhaitables. L'accord est alors donné pour une durée ne dépassant pas cinq années : il reconnaît l'expérimentation, impose un bilan annuel en conseil d'administration et induit, le plus souvent, un accompagnement par les corps d'inspection, parfois par la recherche. ■

Annexe

Extrait de l'article 34 de la loi d'orientation pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 :

« Dans chaque école et établissement d'enseignement scolaire public, un projet d'école ou d'établissement est élaboré avec les représentants de la communauté éducative. Le projet est adopté, pour une durée comprise entre trois et cinq ans, par le conseil d'école ou le conseil d'administration, sur proposition de l'équipe pédagogique de l'école ou du conseil pédagogique de l'établissement pour ce qui concerne sa partie pédagogique.

Le projet d'école ou d'établissement définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux et précise les activités scolaires et périscolaires qui y concourent. Il précise les voies et moyens qui sont mis en œuvre pour assurer la réussite de tous les élèves et pour associer les parents à cette fin. Il détermine également les modalités d'évaluation des résultats atteints. Sous réserve de l'autorisation préalable des autorités académiques, le projet d'école ou d'établissement peut prévoir la réalisation d'expérimentations, pour une durée maximum de cinq ans, portant sur l'enseignement des disciplines, l'interdisciplinarité, l'organisation pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement, la coopération avec les partenaires du système éducatif, les échanges ou le jumelage avec des établissements étrangers d'enseignement scolaire. Ces expérimentations font l'objet d'une évaluation annuelle.

Le Haut Conseil de l'éducation établit chaque année un bilan des expérimentations menées en application du présent article. »

Différencier la pédagogie Pourquoi ? Comment ?

Légitimité et actualité des pratiques diversifiées en pédagogie

—
**Conférence donnée par *André de Peretti*
le 2 juin 1993 au Mans-Rouillon
dans le cadre de la journée d'études « Différencier la pédagogie au
collège : pourquoi ? comment ? »**

Le conférencier

Polytechnicien, docteur ès lettres et professeur, ancien directeur du département de psychosociologie de l'éducation à l'INRP, André de Peretti est l'un des hommes qui connaît le mieux le problème de l'enseignement. Conseiller de plusieurs ministres, formateur de formateurs, expert consultant de l'UNESCO et de l'ONU depuis 1972, il a participé à de multiples commissions de réforme et publié de nombreux ouvrages scientifiques, pédagogiques, littéraires où transparaissent un besoin de cohérence entre la vie, la pensée, l'écrit et une vision délibérément militante du devenir.

Résumé

Dans l'ensemble, le système éducatif français a réalisé des progrès importants dans la scolarisation des jeunes Françaises et Français, dans le cadre de l'enseignement obligatoire et au-delà.

Toutefois, aussi bien les demandes familiales que les exigences économiques invitent à aider davantage certains élèves en vue de la réussite de leurs études. Il en résulte la nécessité de tenir compte des différences de tempérament et de méthodes de travail chez les élèves.

Il convient par suite d'ajuster des formes variées d'apprentissage et d'enseignement qui permettraient d'accomplir le vœu profond des enseignants et d'améliorer les performances nationales en vécu social et en efficacité professionnelle, tout en gardant les exigences souhaitables.

**Le texte complet de la conférence est disponible sur simple
demande à ce.iio72@ac-nantes.fr (version numérique)**

Atelier 4

Diversifier en classe entière au collège

« Organiser le travail, c'est le travail »

François Muller

Présentation

Comment peut-il se faire que nous ressassions cette invitation depuis plus de trente ans ? Pourquoi l'afficher, aujourd'hui, plus que jamais, reste encore un pari pour nous tous, enseignants, pour nos collèges, pour nos élèves ? Après avoir testé structures, dispositifs, réformes empilées au collège, s'il s'agissait à présent d'interroger, comme jamais nous ne l'avions fait, l'état des pratiques et des possibilités de varier et de diversifier ? Mais quoi au juste ? Des méthodes, des lieux, des temps, des supports, des ressources, des activités, des objectifs, jusque-là ? Dans la classe, avez-vous dit ? Nous devons nous interroger ensemble sur ces "frontières invisibles" de la classe qui freinent le développement de la diversification et de la différenciation pédagogique au collège. Pour peu que les personnels en comprennent les enjeux, pour les élèves, et pour eux-mêmes, pour peu qu'ils élaborent le sens d'un "nouveau métier" (à voir), pour peu qu'ils y trouvent une reconnaissance, ce sera possible. Un autre collège est possible. Et même dans certains cas, il est "déjà là".

L'intervenant

François Muller est consultant, responsable de la mission innovation et expérimentation au rectorat de Paris. Il est l'auteur de plusieurs ouvrages, dont le *Manuel de Survie à l'usage de l'enseignant même débutant*, prix Louis Cros, 2005. En collaboration avec André de Peretti, il a développé un site consacré à la diversification en pédagogie. <http://francois.muller.free.fr/diversifier/index.htm> Plusieurs *podcasts* et vidéos sont en ligne. Il se situe en héritage direct d'André de Peretti qui avait donné une exceptionnelle conférence au Mans-Rouillon le 2 juin 1993 sur le thème *Différencier la pédagogie : pourquoi ? Comment ?* Leur dernier ouvrage commun : *Mille et une propositions pour animer sa classe et innover en cours*, éditions ESF, 2008.

Compte-rendu par Nathalie Le Rouge, professeure de Lettres au collège Wilbur Wright de Champagné, correspondante de la revue *Échanger* en Sarthe.

Ergonomie et distribution de rôles fondent l'atelier

Au début, nous passons un temps certain à modifier l'espace initial de la salle : les tables sont disposées en carré, qui s'agrandit au fil de l'arrivée des participants. C'est un préalable nécessaire pour que la parole à venir soit partagée : tout futur locuteur du groupe sera en mesure de voir tout futur interlocuteur. Varier l'espace pour se l'approprier : ce prologue à l'atelier fonde le groupe.

François Muller propose ensuite aux participants d'emprunter différents rôles, à jouer tout au long de l'atelier. Après quelque silence, émergent l'analyseur objectif, l'analyseur subjectif chargés du compte-rendu en salle plénière, le scripteur des "gros mots", celui des références, le gardien du temps et celui des petites phrases et des bons mots. Le ton est donné : nous allons garder des traces variées de ce moment à vivre et à construire ensemble.

Le thème de la réflexion est clair pour chacun : l'intitulé de l'atelier "Diversifier en classe entière au collège" correspond au sujet traité par François Muller dans sa conférence du matin (cf. *supra*, pp. 31-65). Il s'agit donc ici d'aller au plus près de la pratique à travers une analyse de cas à mettre en relation avec les éléments apportés lors de l'allocution. François Muller sollicite l'assemblée pour présenter "des petits moments de bonheur pédagogique", à savoir deux mini-cas de pratique réussie de diversification en classe entière. Anne-Hélène, professeure de mathématiques, intervient : en cinquième, elle a organisé une séance où la plupart des élèves travaillaient en autonomie tandis que quelques-uns revoyaient avec elle la méthode. Agnès expose ensuite son cas : en cours d'anglais, elle a organisé un débat au sein duquel chaque élève jouait un rôle spécifique pour mettre en scène un jugement, à partir d'un texte. À l'issue de ce rapide exposé, les participants votent à main levée afin de choisir le cas sur lequel va s'engager l'analyse. Ce sera la séance de mathématiques. Nous avons le sentiment que l'atelier commence vraiment ; un dispositif précis va construire l'analyse. François Muller demande à Anne-Hélène de sortir de la salle.

Des rôles différenciés pour une analyse croisée

François Muller indique la règle du jeu : Anne-Hélène va raconter le déroulement de sa séance, puis les participants lui poseront des questions, la bienveillance étant résolument de mise. Les questions ne seront pas posées de manière fortuite puisqu' " on ne peut pas tout faire en même temps ". Bien au contraire, afin d'observer la séance sous des angles différents, de capitaliser des petits savoirs, les rôles vont être définis. Chaque participant s'attribue un numéro de 1 à 9. Des duos aléatoires sont formés. François Muller indique alors des thèmes qui correspondent à chaque numéro. Chaque thème constituera pour le duo concerné le seul point d'attention et d'analyse du récit de la professeure. Les rôles ainsi assignés vont permettre de faire émerger les différents domaines de diversification mis en œuvre dans cette séance de mathématiques :

- 1- Les supports d'enseignement
- 2- Les situations problèmes
- 3- L'enrôlement des élèves
- 4- L'organisation des groupes
- 5- L'organisation du temps
- 6- L'organisation spatiale
- 7- La dimension créative
- 8- L'évaluation formative
- 9- Les niveaux de maîtrise

Du récit individuel...

Anne-Hélène entre dans la salle et raconte « son histoire » : "Il s'agit d'un cours de cinquième que j'ai mis en place une seule fois, dans un collège de ZEP. Ce cours portait sur les additions et soustractions de fractions. À l'issue d'un premier cours, certains élèves, très spontanés, m'ont dit qu'ils ne comprenaient rien. J'ai donc décidé d'expérimenter une autre façon de travailler. Lors de la séance suivante, la plupart des élèves ont travaillé en autonomie, ils avaient des exercices à faire et les corrigés à disposition au fond de la salle. Pendant ce temps, j'ai revu la méthode de travail avec cinq ou six élèves, au bureau. À l'issue de la séance, tout le monde avait compris les méthodes de calcul. Certains, parmi les élèves qui avaient travaillé en autonomie, étaient même allés bien plus loin dans la difficulté des exercices que si le cours s'était déroulé comme d'habitude. Tous les élèves étaient satisfaits d'avoir atteint les objectifs, j'ai eu le sentiment que cette séance de travail diversifié était réussie."

À la parole chorale...

Place aux questions. Chaque participant cherche à obtenir des informations complémentaires en fonction du domaine qui lui est attribué : les interrogations variées et précises amènent Anne-Hélène à compléter, clarifier des points de son récit.

Vers une parole hiérarchisée...

Ensuite, c'est la phase d'explicitation, la professeure n'a plus la parole. C'est au tour des binômes de s'exprimer, d'exposer leur analyse complétée par les remarques de François Muller, en suivant strictement l'ordre des numéros. On explique au préalable à Anne-Hélène que chacun a fixé son attention sur un élément de son récit, elle ne s'en est pas aperçue au moment de la ronde des questions.

Voici brièvement les principaux éléments mis au jour lors de cette phase d'explicitation : Les supports d'enseignement étaient banals, fiches d'exercices et de corrigés, la professeure a atteint ses objectifs d'apprentissage sans utiliser beaucoup de technique. Marie-Odile, chargée de garder en mémoire les petites phrases énoncées au cours de l'atelier, a noté ici cette remarque : "La technique peut parfois causer de sacrés désagréments !". Il n'y a pas de situation-problème dans cette séance qui est consacrée à une consolidation, mais une mise en réflexion à partir d'explications différentes. Les élèves ont eux-mêmes décidé de leur rôle (autonomie ou non) en s'exprimant : "J'ai compris, je n'ai pas compris". Les binômes se sont installés par affinités tandis que les élèves en difficultés ont bénéficié d'un rapport quasi-individuel adulte/élève indépendamment du groupe. Les élèves n'avaient pas de rôle véritable ici dans le sens où aucun n'exerçait une responsabilité particulière.

En revanche, la professeure investit plusieurs rôles, ce dont François Muller souligne l'importance : l'enseignante est *coach*, superviseur, organisateur/metteur en scène, et adopte aussi le rôle de miroir, notamment quand elle va voir les élèves qui travaillent en autonomie pour les encourager.

Il établit une corrélation entre l'importance du sentiment de justice chez l'élève et le travail de mise en scène du professeur : "l'égalité n'est pas l'identité, l'inégalité n'est pas l'injustice", ce qu'illustre l'organisation du travail prévue par Anne-Hélène. La question du temps prend dans cette séance une dimension particulière. La durée de la séance est la même que d'habitude. La consigne est donnée en début d'heure puis le fonctionnement reste fixe durant tout le cours. Mais le temps d'explications pour les élèves en difficultés est plus long que d'habitude. L'enseignante doit aussi tenir compte du temps matériel nécessaire pour installer la salle puis remettre les tables en place en fin de séance. François Muller fait remarquer que du temps individualisé s'est dégagé un temps collectif. La durée de la séance s'est vue raccourcie du fait des modalités matérielles de travail, mais le temps réel d'implication dans la classe a été plus important, plus efficace puisque les élèves se sont concentrés, ont réfléchi. Ce paradoxe est éclairant : le professeur a été moins présent, mais le temps de travail s'est avéré plus important. Les élèves ont organisé l'espace autour du bureau, la professeure était assise avec les élèves en difficultés (un positionnement différent, inhabituel) mais quand elle se déplaçait vers les élèves qui travaillaient en autonomie, elle occupait tout l'espace et reconnaissait à chacun une "consistance positive".

François Muller insiste sur la réflexion fondamentale à mener sur la mobilité du mobilier pour créer des espaces de travail spécialisé. Cet aspect a des conséquences sur la liberté des mouvements, et l'on voit d'ailleurs ici que la mise en place des deux espaces de travail a modifié les règles de classe : les élèves avaient le droit de se lever pour aller chercher des fiches d'exercices, sans que cela perturbe le calme de la classe. La créativité ne réside pas dans le contenu – il s'agit d'appliquer des règles mathématiques –, mais dans la nouvelle façon de travailler : dans le calme, en coopération, avec une possibilité d'approfondir les notions pour les élèves autonomes ce qui constitue une mise au jour valorisante de leurs ressources. Le facteur nécessaire à cette création d'une ambiance studieuse est que les groupes sont reconnus dans leur travail puisque l'enseignante va les voir. Les résultats attendus sont déplacés : ceux qui ont le plus profité du cours sont ceux qui ont coopéré, travaillé en autonomie et ont créé une ambiance de travail ; c'est aussi un paradoxe.

Cette séance ne proposait pas de véritable évaluation formative mais une fiche de travail qui permettait à l'élève de s'auto-évaluer, de se co-évaluer au sein des binômes, voire de préciser ce qui fondait son assertion "je ne comprends rien" pour les quelques élèves installés avec le professeur. François Muller explique que dans ce cadre, on s'est rapproché de l'élève, sans sanction, sans notation, à travers un rôle différent du professeur qui adopte une attitude professionnelle, celle de l'attente positive. Les niveaux de maîtrise sont identifiables : le professeur sait précisément ce que ses élèves ont appris lors de cette séance, les échanges avec les uns, les fiches d'exercices des autres en témoignent.

La phase d'explicitation s'achève sur ce point, le gardien du temps fait remarquer que l'atelier s'achève dans quelques minutes, chacun a pris la parole et les coups de projecteurs portés sur les différents domaines de diversification repérables dans cette séance de mathématiques ont permis de croiser les techniques et les processus en jeu.

Une mise en abyme : l'atelier comme mise en scène du propos

La parole est restituée à Anne-Hélène qui reprend ce qui a été objectivé. Elle explique qu'en amont de sa séance, elle n'avait pas réfléchi à tous les éléments évoqués. Et chacun reconnaît ici que l'intuition de l'enseignant a sa place au sein même de son rôle de superviseur et metteur en scène... L'enseignante retient surtout la notion de temps, cette idée que le temps perdu est au final du temps gagné, que l'on peut désorganiser le temps scolaire si l'apprentissage s'en trouve plus dynamique. Elle envisage de reconduire ce type de séance en collège, mais reste convaincue que cela fonctionne seulement si les objectifs sont simples et clairs pour les élèves.

Les réactions du groupe viennent ensuite et portent autant sur la réflexion de fond que sur le déroulement de l'atelier, "j'ai moins noté, mais j'ai davantage appris ; chacun a pu s'exprimer"... Moins noter mais recevoir plus, se positionner dans une attente positive où chacun acquiert une place véritable, prendre le temps d'organiser l'espace pour gagner en efficacité du travail ("organiser le travail, c'est le travail", précise François Muller) : nous ne pouvons que constater que ces modalités de l'atelier illustrent en définitive les points d'appui de la diversification du travail en classe. Le metteur en scène de ce jour était François Muller et nous le remercions vivement pour cette orchestration éloquente où fond et forme se font écho.

Reste une question en suspens, que nous n'avons pu traiter faute de temps : cette séance de mathématiques, comment l'auriez-vous faite ? Quelle alternative pouvez-vous proposer ? Et François Muller de conclure qu'il faut se décentrer, aller apprendre de l'autre ce qu'il est pour ensuite transférer à soi, réfléchir à son mode de fonctionnement et trouver ses propres options et pluralités pédagogiques. ■

Atelier 5

Apprendre avec les pédagogies coopératives

Le groupe Freinet est reconstitué depuis cinq ans en Sarthe. 80 enseignants ont participé l'été 2009 à Nantes au stage Freinet organisé par l'ICEM (Institut coopératif de l'école Freinet, pédagogie Freinet).

<http://www.icem-pedagogie-freinet.org/>

Présentation

Différencier par l'activité : à partir de l'exemple du *blog* de Christine Guillot "les mots à la bouche". Différencier par le travail de groupe : à partir du travail coopératif Jigsaw de collègues de Vibraye. Différencier par l'évaluation avec ceintures et plans de travail individualisés.

Les intervenants

Joël Guillaume est directeur adjoint, chargé de la SEGPA, collège La Madeleine, Le Mans

Patrick Loukianoff est professeur de lettres au collège Gabriel Goussault de Vibraye.

Participants

Amand Marie, professeure collège G. Goussault Vibraye ; Duval Ludivine, professeure collège La Foresterie Bonnétable ; Guillaume Aurélie, professeur collège La Foresterie Bonnétable ; Guillaume Joël, adjoint SEGPA, collège La Madeleine Le Mans ; Houbin Patrick, chargé de mission 2d degré, inspection académique, Le Mans ; Jacquier Hélène, professeure collège St Paul Mamers ; Loukianoff Patrick, professeur collège G. Goussault Vibraye ; Loriot Marie, professeure collège A. de Musset Ecommoy ; Mariès Nadine, CPC EPS IEN La Flèche ; Parshad Nathalie, professeure collège Roger Vercel Le Mans.

Compte-rendu réalisé par Patrick Houbin

Le groupe Freinet est reconstitué depuis cinq ans en Sarthe. 80 enseignants ont participé cet été à Nantes au stage Freinet organisé par l'ICEM (Institut coopératif de l'école Freinet, pédagogie Freinet). Plusieurs techniques pédagogiques sur le thème des pédagogies coopératives sont présentées :

- Le tétraèdre de Bruce Demaugé-Bost
- Le tic-tac
- Le jigsaw
- Les classes coopératives et les ceintures

Une pédagogie coopérative dans la classe cherche à privilégier la coopération, l'aide entre pairs. Ces quelques techniques ou médiations abordées ici n'ont de sens pour les élèves que discutées par ceux-ci lors de temps de paroles (conseils) où ils peuvent donner leur avis aussi sur leur manière d'apprendre.

Le tétra-aide

Chaque élève dispose sur son bureau d'un tétraèdre. Chaque sommet est distingué par un code couleur qui renvoie à une information à destination de l'ensemble de la classe (élèves et enseignant).

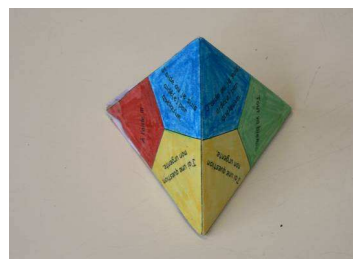
Illustration 1. Le tétra-aide

Sommet bleu : « j'aide ou je suis aidé par quelqu'un »

Sommet rouge : « à l'aide ! »

Sommet jaune : « j'ai une question non urgente »

Sommet vert : « tout va bien »



Cet instrument permet d'instaurer d'autres modes de communication entre les élèves (assistance, tutorat), de différencier le type de travail (en autonomie, remédié par l'enseignant, assisté par un camarade...). Les élèves ayant terminé leur travail peuvent aller assister ceux qui ont affiché le sommet rouge. Le bruit de la classe est à comparer à celui d'une ruche.

Questions :

Quels sont les inconvénients ? Ils sont essentiellement pratiques, stockage des tétraèdres, aménagement de la salle, gestion du bruit. Il s'agit d'abord de régler les modalités de fonctionnement de la classe.

Comment s'effectue l'aide du camarade sans entrer dans l'assistance ? Celui qui aide doit reformuler les consignes, à verbaliser les pistes sans pour autant donner la solution.

Est-il facile pour l'enseignant d'abandonner son rôle central dans la conduite de la leçon ? Il faut oser donner de l'autonomie aux élèves, la régulation se fait naturellement avec la vigilance de l'enseignant.

TIC – TAC (Travail individuel en classe – Temps d'aide collectif)

Cette organisation pédagogique permet : à chaque élève de travailler en autonomie sur des tâches adaptées ; de libérer l'enseignant pour qu'il puisse se concentrer sur les élèves ayant des besoins spécifiques ; de suivre de manière individualisée l'avancement de chacun dans ses apprentissages ; d'évaluer en compétences (validé par l'enseignant) ; de laisser de l'autonomie aux élèves pour qu'ils mènent à bien un projet individuel et un projet collectif. En outre, des élèves peuvent travailler individuellement pendant que d'autres réalisent un travail collectif.

Le tétraèdre permet de réguler l'organisation de la classe.

Il est indispensable de sortir de l'aménagement classique de la classe, de l'organiser en U avec des îlots privilégiés de travail.

Quelles sont les règles à respecter ?

Nécessité de mettre en place un plan de travail rigoureux ;

Les règles de vie collective pour travailler dans le calme sont comprises et acceptées de tous ;

Les élèves acceptent des rôles de tutorat, des responsabilités spécifiques comme référents ;

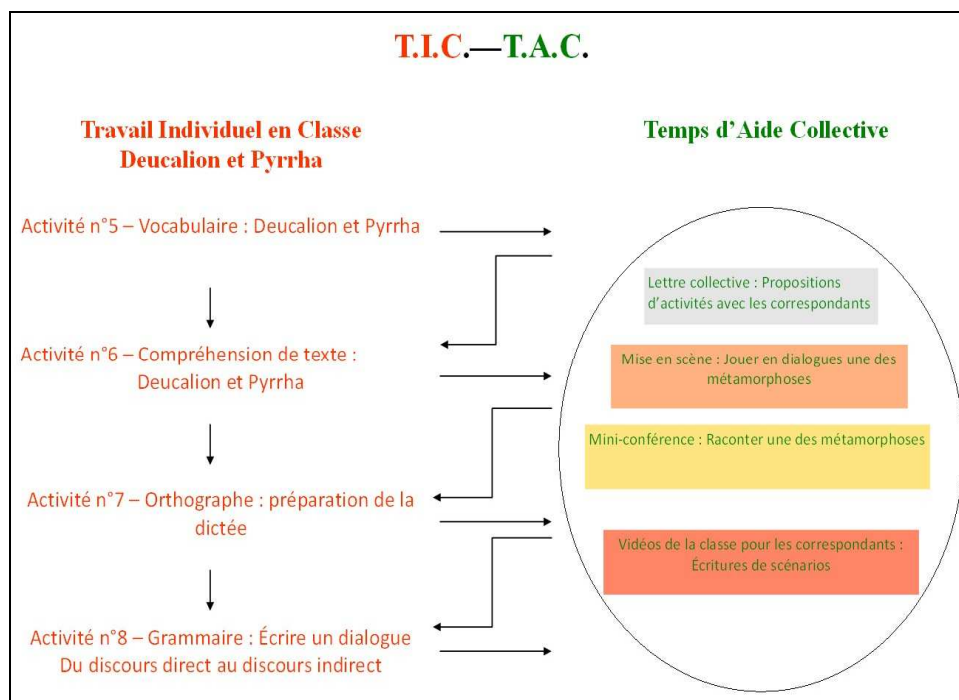
Procéder à un suivi précis des avancées de chaque élève ;

Les attendus, le niveau d'exigence, les temps d'évaluations sont connus de tous ;

L'élève choisit l'ordre dans lequel il va faire, mais il n'a pas le choix de faire ou pas.

Illustration 2. TIC-TAC

Source : Patrick Loukianoff, prof de Lettres, collège Goussault, Vibraye, Sarthe



Pour en savoir plus :

Réseau d'échanges de pratiques pédagogiques des écoles d'Épinay-sur-Seine et d'ailleurs - Des ateliers de travail individuel dans une classe de cycle 3 <http://eppee.ouvaton.org/spip.php?article36>

Le JIGSAW ou technique du puzzle

Il s'agit de répondre à la question : comment mettre au travail chaque élève en classe entière ?

Cette technique consiste à fournir à des groupes d'élèves des informations complémentaires, puis d'organiser dans la classe à la fois des rencontres entre les élèves qui ont les mêmes informations, et des mises en commun pour permettre aux élèves de reconstituer la totalité de l'information.

1^{er} temps : Constitution des groupes d'experts

Répartir les élèves en groupes de 4 à 6 selon le nombre d'élèves (hétérogénéité dans chaque groupe).

Nommer un responsable (le plus mature).

Distribuer à chaque élève une partie différente de la leçon :

1ère table : 1ère partie - Elèves : A-F-K-P-U

2ème table : 2ème partie - Elèves : B-G-L-Q-V

3ème table : 3ème partie - Elèves : C-H-M-R-W

4ème table : 4ème partie - Elèves : D-I-N-S-X

5ème table : 5ème partie - Elèves : E-J-O-T-Y

Mission de chaque élève : comprendre / apprendre

2^{ème} temps : entraide dans les groupes d'experts

Lire : Prendre connaissance de sa leçon et des 2 ou 3 questions qui s'y rapportent.

S'entraider : 10 minutes pour comprendre ensemble la leçon et s'expliquer les points difficiles.

Savoir : Chaque élève du groupe deviendra « expert » de cette partie du cours.

Au moment indiqué par le professeur, les élèves de chaque groupe se séparent pour rejoindre leur groupe d'apprentissage

Les élèves changent de groupe de telle sorte qu'aucun d'eux ne doit se retrouver avec l'un des membres de son groupe d'experts.

Chacun devient donc le seul expert d'une partie de la leçon dans chaque nouveau groupe d'apprentissage.

3^{ème} temps : Constitution des groupes d'apprentissage.

Nommer :

Un animateur du groupe (veille à répartir la parole)

Un gardien du temps (vérifie que le travail sera terminé)

Un secrétaire (note les réponses proposées par le groupe)

Un gardien du chuchotement (veille au calme)

Distribuer : à chaque groupe d'apprentissage un questionnaire sur la leçon complète.

Définir une durée : 45 minutes (5 x 5 min. + 20 min. pour s'accorder et rédiger)

Mission de chaque groupe : Comprendre la totalité du cours

Les avantages de ce type d'organisation de travail

d'après le blog de Philippe Mijon <http://www.fle-philippemijon.com/>

Le travail individuel et le travail en groupe sont alternés.

La pédagogie de projet est rendue possible par l'enchaînement de micro-tâches destinées à faciliter la production d'une macro-tâche.

Les sous-groupes ne sont pas fixes. La classe est donc divisée en sous-ensembles qui s'interpénètrent et se recoupent, permettant un véritable maillage.

Tous les membres des sous-groupes sont interdépendants. C'est uniquement parce que j'ai besoin des autres et que les autres ont besoin de moi que nous mettons en commun notre disponibilité et nos ressources. Tous les éléments nécessaires au travail coopératif sont réunis : la responsabilité individuelle (chacun est important dans le groupe et doit assumer un rôle et effectuer une tâche), l'interaction stimulante (j'influence et stimule les autres autant qu'ils m'influencent et me stimulent), les relations interpersonnelles de qualité (je respecte et écoute les autres comme ils me respectent et m'écoutent).

Chacun se sent valorisé au sein de chaque sous-ensemble : réunion « d'experts » qui, se sentant différents et particulièrement compétents dans un domaine, forment une « communauté d'excellence » ; réunion en sous-groupes où chacun devient le représentant et, en quelque sorte, le délégué de cette « communauté d'experts ».

Illustration 3
Le JIGSAW ou Technique du puzzle

SCHÉMA RÉCAPITULATIF DE L'ORGANISATION DU JIGSAW

GROUPES	GA 1	GA 2	GA 3	GA 4	GA 5
GE 1	A	F	K	P	U
GE 2	B	G	L	Q	V
GE 3	C	H	M	R	W
GE 4	D	I	N	S	X
GE 5	E	J	O	T	Y

Les élèves changent de groupe selon le modèle ci-dessus de telle sorte qu'aucun d'eux ne doit se retrouver avec l'un des membres de son *groupe d'experts* (GE). Chacun devient donc le seul expert d'une partie de la leçon dans chaque nouveau *groupe d'apprentissage* (GA).

Pour en savoir plus :

L'apprentissage coopératif

<http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/frlang/inter/dirapp.html>

Le travail en sous-groupes et le Jigsaw-Teaching en FLE <http://www.fle-philippemijon.com/pratique-de-classe/le-travail-en-sous-groupes-et-le-jigsaw-teaching-en-fle/>

Les classes coopératives et les ceintures

Il faut ici trouver une similitude avec les ceintures de judo. Les ceintures de niveau permettent aux enfants d'évaluer leur réussite dans tel ou tel domaine d'activité de la classe. Une ceinture élevée se doit d'aider un débutant ; autrement dit, plus un enfant a une ceinture élevée, plus on peut être exigeant avec lui. Grâce au tableau des ceintures affichées en permanence dans la classe, les enfants savent toujours où ils en sont (*d'après définition wikipédia*).

Les objectifs sont classés en 3 niveaux de difficultés : ceintures orange, verte et marron.

Dans un premier temps, l'enseignant propose une séance collective.

Ensuite, sur le plan de travail, les élèves écrivent ce qu'ils croient pouvoir faire (rond) puis cochent quand c'est fait.

Les élèves font une autoévaluation, l'enseignant valide cette autoévaluation et ajoute un commentaire.

Commentaires :

- Cette technique pédagogique peut être élargie à toutes les matières.
- Les élèves ont intégré progressivement la culture de coopération sur l'année.
- Le climat de la classe en est changé, moins de conflits.
- Amélioration de l'autonomie et de la socialisation.



Documentation complémentaire :

<http://www.icem-pedagogie-freinet.org/> site de l'institut coopératif de l'école moderne (ICEM), pédagogie Freinet.

Bulletin de liaison de l'ICEM « second degré – liaisons - <http://www.icem-pedagogie-freinet.org>

Blog de Christèle Guillot – Les mots à la bouche - <http://www.weblettres.net/blogs/?w=lesmotsalab>

La pédagogie coopérative, revue Cahiers pédagogiques n° 347, octobre 1996

Le Tetra'aide de Bruce Demaugé-Bost - <http://bdemaug.free.fr/>

Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle : http://www.meirieu.com/PATRIMOINE/oury_pain.pdf

Les ceintures en classe coopérative - dans *Cahiers pédagogiques* n°438 (12/2005), p.38-4

Connac S. (2009), *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, ESF, 334 p.

Le Bohec P. (2008), *L'école, réparatrice de destins ? Sur les pas de la méthode Freinet*, L'Harmattan, 256 p.

Reuter Y. (2007), dir., *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, L'Harmattan

La violence, une fatalité ?

Un n° spécial de la revue *Nouvel Éducateur*
<http://www.icem-pedagogie-freinet.org/>

Un numéro exceptionnel de 84 pages

*Avec des paroles d'historiens, de chercheurs
et d'écrivains pour les éléments d'analyse
Des témoignages d'enseignants de la maternelle
au lycée pour les pratiques
Des expériences d'établissements pour les projets*

Atelier 6

TICE – ENT et différenciation pédagogique

« Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité. »

Philippe Meirieu, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, ESF, 1989

« La pédagogie différenciée n'est donc pas une nouvelle pédagogie ; c'est la mobilisation de la diversité des méthodes pour faire face à la diversité des élèves, pour des objectifs communs »

Conférence de Jean-Pierre Astolfi, Sélestat, 1997

À l'inverse d'une école virtuelle, l'amplification apportée par les nouvelles technologies de l'information et de la communication pourrait nous ouvrir les portes d'une école augmentée.

Alain Guette, 2010

Présentation

L'académie de Nantes, en partenariat avec les collectivités territoriales, déploie depuis cette année un Espace numérique de travail (ENT) dénommé *e-lyco* dont disposeront les personnels, élèves et parents des collèges publics et privés. Comment un ENT peut-il permettre à un enseignant de différencier sa pédagogie au profit de ses élèves ?

http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/95772656/0/fiche_pagelibre/&RH=PEDA&RF=1179135094750

L'intervenant

Alain Guette, chargé de mission TICE-ENT au Centre départemental de documentation pédagogique de la Sarthe.

<http://cddp72.crdp-nantes.fr/>

Compte-rendu par Frédéric Jajkiewicz, Principal collège Véron-de-Forbonnais, Saint-Cosme-en-Vairais, Sarthe.

TICE : Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation

ENT : Espace numérique de travail

TBI : Tableau blanc interactif

B2I : Brevet informatique et Internet

CDI : Centre de documentation et d'information

L'atelier portant sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour la communication (TICE) au profit d'une différenciation pédagogique regroupait des utilisateurs déjà confirmés de ces outils. Des enseignants, chefs d'établissements, futurs enseignants convaincus de l'efficacité de l'utilisation pédagogique de l'informatique sont venus pour partager non seulement leur vision et leur expérience, mais aussi leur enthousiasme face aux possibilités intégratrices de l'espace numérique de travail (ENT). Pas tout à fait des prophètes selon la classification de Georges-Louis Baron¹, mais des utilisateurs confirmés capables d'entraîner une dynamique au sein des équipes pédagogiques.

Un tableau blanc interactif pour diversifier la pédagogie

Pour illustrer et introduire le propos, Jean-Michel Crosnier a proposé un exemple d'utilisation du tableau blanc interactif (TBI) qui permet une forme de diversification pédagogique en classe entière.

Le but de la séquence réside dans l'annotation d'un document. À partir d'un document « muet » projeté, les élèves doivent définir collectivement les annotations pour qu'il puisse figurer dans le résumé du cours. Le TBI, qui est un outil au service d'une pédagogie qui peut rester frontale, se montre d'une manipulation aisée. La prise en main étant rapide, l'outil met l'élève en confiance. Sous la forme d'un débat contradictoire avec le support visuel et tactile du document sur le tableau, la résolution du conflit sociocognitif se fait dans une construction collective en confrontant, enrichissant

les différentes versions proposées. Chaque élève se retrouve acteur dans cette construction, en proposant une version, en réfutant ou en validant celle des autres.

Le rôle du professeur se décentre alors de celui de détenteur et transmetteur du savoir vers celui d'animateur d'une co-construction du savoir. Il gère le groupe, la distribution de la parole, il anime, relance le débat, calme les enthousiasmes. Il est un expert technique disciplinaire. Il valide, mais le savoir ne descend plus de façon verticale. À l'image de la construction du savoir scientifique, la notion est admise lorsque la communauté s'accorde sur le fond et la forme.

e-lyco : un espace numérique de travail académique pour les lycées et collèges

La présentation, par Alain Guette, de l'espace numérique de travail *e-lyco* proposé dans l'académie de Nantes, a permis de distinguer les principaux services :

Services de gestion : cahier de texte, gestion des ressources (salles, matériels), consultation et gestion des notes et des livrets de compétences, consultation et gestion des absences des élèves, gestion du B2I, agenda, espace de stockage.

Services de communication et de collaboration : messagerie électronique, annuaire, forum de discussion, blog, affichage d'informations.

Services de gestion de ressources numériques : accès à des ressources numériques mises à disposition par l'enseignant, collaboration pour produire un document commun.

Services d'administration de l'ENT : gestion des usagers, des groupes d'usagers, des profils, des autorisations, personnalisation.

L'ENT n'est pas en soi une nouvelle technologie, c'est une technologie intégratrice, un portail unique regroupant un ensemble d'outils utiles à la fois à l'enseignement, à l'apprentissage, à l'administration d'un établissement et à la communication avec les parents. Il ne s'agit pas un simple trait d'union entre les membres de la communauté éducative, mais d'une potentialité révélée pour les actions éducatives.

En termes de différenciation pédagogique, ce qui nous occupe ici, l'espace numérique de travail peut se mettre au service de l'enseignant et de l'équipe pédagogique sur l'ensemble des variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissages².

En effet, si les conditions matérielles sont réunies, l'ENT permet de se libérer des contraintes de lieu puisque l'élève peut accéder à son environnement de travail à partir de la salle de classe, de la salle TICE, du Centre de documentation et d'information (CDI), de chez lui ou de tout autre endroit relié à Internet. Les contraintes de temps s'amoindrissent face à l'accès immédiat et constant à l'ENT : durant la séquence d'enseignement, les études, pendant le temps périscolaire, hors temps scolaire.

La relation pédagogique peut aussi être ciblée, tant en présentiel qu'à distance : relation magistrale, relation duelle, tutorat, composition des groupes, type de guidance... La personnalisation de l'environnement de travail individualise le « cartable numérique » de chaque apprenant et son travail personnel peut être spécifique au niveau des contenus, des supports, des productions demandées, des objectifs, des évaluations et des consignes.

S'affranchir des contraintes de lieu et de temps, individualiser les activités et les objectifs, enrichir et différencier la relation pédagogique, multiplier les supports d'enseignement, collaborer sur des productions, partager des documents : l'ENT amplifie les actions d'enseignement³.

Rompres l'isolement géographique, s'inscrire dans la modernité des nouvelles technologies, s'ouvrir sur le monde et à la culture, sortir des limites physiques de l'établissement : l'ENT prolonge les actions de l'établissement.

S'informer, partager la vie et les moments forts du collège, communiquer avec les différents personnels, avoir une vision précise sur les aspects de la scolarité de son enfant : l'ENT ouvre l'établissement aux parents.

Lorsque Marshall McLuhan⁴ déclarait en 1968 que « le message, c'est le médium », il nous révélait que toutes les technologies façonnent petit à petit un milieu humain totalement nouveau. Le

médium, ce qui est « entre », modifie et façonne le mode de relations entre les hommes. Notre milieu à vocation éducative se trouve au seuil d'un profond changement. Avec cette vision, Pierre Lévy prévoit que les moyens informatiques sont capables d'augmenter non seulement les capacités de coopération de l'espèce humaine dans son ensemble, mais également celles des collectifs tels que les associations, entreprises, collectivités locales, groupes d'affinités avec une finalité ultime qu'est l'intelligence collective.

Pour conclure sur ces possibilités ouvertes, essayons d'entrevoir comment l'École pourrait s'en emparer. À l'inverse d'une école virtuelle, l'amplification apportée par les nouvelles technologies de l'information et de la communication pourrait nous ouvrir les portes d'une école augmentée. ■

Bibliographie

- 1 Georges-Louis Baron, Eric Bruillard, *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*, PUF, 1996
- 2 Marc Bru, *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Editions Universitaires du Sud, 1991
- 3 Chantal D'Halluin, Daniel Poisson, *Le choc des nouvelles images : des modifications spécifiques induites par les nouvelles images dans l'enseignement des mathématiques*, in *Place et rôle de l'image dans l'enseignement. Coordination des ressources informatiques pour la classe*, Paris, CNAM, 1987
- 4 Marshall Mac Luhan, *Pour comprendre les média : les prolongements technologiques de l'homme*, Seuil, 1968
- 5 Pierre Lévy, *Les technologies de l'intelligence*, La Découverte, 1990

Pour approfondir

Jean-Michel Fourgous, *Réussir l'école numérique* - Rapport de la mission parlementaire de Jean-Michel Fourgous, député des Yvelines, sur la modernisation de l'école par le numérique, La Documentation française, février 2010, 328 p.

Selon une enquête de la Commission européenne parue en 2006, la France arrive en 21^{ème} position sur les 27 pays membres de l'Union européenne en ce qui concerne l'utilisation des ordinateurs en classe. Alors que tous les secteurs ont intégré le numérique et que la "fracture numérique matérielle" a été divisée par deux depuis 2000, les établissements scolaires accusent toujours un retard dans l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC). C'est dans ce cadre que le député Jean-Michel Fourgous a été chargé d'une mission de réflexion et de propositions pour la promotion des technologies de l'information et de la communication pour l'Education (TIC). L'auteur présente tout d'abord un état des lieux de l'utilisation des TICE, propose ensuite une analyse comparative de l'équipement des établissements scolaires en France et à l'étranger. Il insiste notamment sur l'importance de la formation des enseignants pour l'intégration de ces technologies à l'école, pour l'évolution des usages et donc pour la réussite scolaire des élèves. Enfin, il identifie trois leviers principaux favorisant les usages : les élèves (issus de la génération des "digital natives"), les enseignants (dont les pratiques, le rôle et le métier sont transformés par les TICE) et les ressources (quels sont les freins à leur utilisation et à leur développement en France ?).

BONUS ET COMPLÉMENTS

Le collège unique, pour quoi faire ? **Entretien avec Jean-Paul Delahaye (extraits)**

<http://www.cafepedagogique.net>

15 janvier 2007

Jean-Paul Delahaye, IGEN, Ministère de l'Éducation nationale

"Ce qui fait problème au collège, c'est qu'on a trop souvent confondu " unique " et " uniforme ". [...] Jean-Paul Delahaye nous rappelle les enjeux d'une école moyenne ouverte à tous et montre des pistes pour sa réussite.

Un élément important de la morosité ambiante à l'intérieur du système éducatif, c'est le sentiment que tout a été essayé pour assurer la démocratisation scolaire et que tout a échoué. Partant de là beaucoup pensent qu'il faut soit revenir aux vieilles recettes, soit désinvestir l'École de sa mission et la confier à d'autres (le patronat, l'armée, Internet même...), soit perdre de vue l'objectif de scolarisation et éjecter précocement les enfants de pauvres de l'École. Dans ce brouillard, votre livre apporte un éclairage intéressant. Vous dites qu'il faut revenir au collège unique. Pourquoi ?

JP D.- [...] Malgré toutes les difficultés rencontrées, le collège a globalement atteint les objectifs qui lui étaient fixés. Les enseignants de collège, les pionniers de 1975 comme les professeurs qui leur ont succédé, ont permis à un nombre sans cesse plus important d'élèves d'acquérir les connaissances et les compétences attendues dans le tronc commun de formation, alors même que les moyens étaient comptés au collège et que le contexte social dégradé rendait de plus en plus difficile l'action pédagogique en direction d'adolescents à l'hétérogénéité croissante. Tout n'a donc pas échoué, et mon livre est d'abord un hommage rendu à tous les personnels d'enseignement, d'éducation et de direction qui travaillent quotidiennement dans les collèges. Ce que j'essaie de montrer dans ce qui est d'abord un essai historique sur le collège unique depuis sa fondation en 1975, c'est qu'à côté de ce collège dont notre pays n'a pas à rougir, il apparaît aussi un collège qui ne parvient plus à réduire de façon significative le nombre des élèves en grande difficulté, issus massivement du peuple, ceux que vous appelez à juste titre les enfants de pauvres. Le retour sur trente ans de politiques scolaires concernant le collège montre qu'on ne pourra pas dire que le collège unique a échoué tant que sa construction ne sera pas achevée. Mais on ne pourra pas achever cette construction tant qu'on considérera le collège comme la propédeutique du seul lycée d'enseignement général, et non comme un niveau d'enseignement ayant sa personnalité propre au sein de la scolarité obligatoire. D'une certaine manière, il est quasi miraculeux que l'Éducation nationale et ses enseignants soient parvenus à intégrer dans ce « petit lycée » une proportion aussi importante de collégiens. Mais, pour 15 à 20 % des élèves, le système atteint ses limites.

Pourtant le collège unique semble totalement rejeté aussi bien du ministère (par exemple avec l'apprentissage junior) que de nombreux professeurs, sans parler des parents qui votent avec leurs pieds. Comment expliquer ce rejet ? En quoi ont-ils tort ?

JP D.- Depuis trente ans, il y a beaucoup plus de continuité que de rupture dans les politiques ministérielles pour mettre en place des formules permettant de diversifier les parcours afin de rendre le collège plus efficace. Chaque période apporte sa contribution, notamment en matière d'alternance, qui n'a jamais cessé de faire partie des possibilités offertes aux élèves des collèges. Ce travail d'ajustement permanent est une œuvre de longue haleine qui a obtenu des résultats, mais on peut comprendre ce que ressentent les enseignants qui travaillent dans des endroits particulièrement difficiles.

Il me semble qu'il y a un point difficilement contestable [...] : on ne construit pas une société de citoyens libres, égaux et fraternels en séparant les enfants et adolescents dès le milieu de la scolarité obligatoire dans des filières précocement distinctes, étanches et socialement marquées. Si on refuse l'hétérogénéité au collège, on ne peut pas ensuite se plaindre de la montée du communautarisme et du creusement de la fracture sociale. Ce qui fait problème au collège, c'est qu'on a trop souvent confondu « unique » et « uniforme ». Hétérogénéité et uniformité sont incompatibles, et c'est leur télescopage qui n'est plus supporté à juste titre par les enseignants et les parents. Rassembler au même endroit tous les jeunes adolescents dans des classes hétérogènes n'est possible que si l'on met en place de façon réaliste, comme l'avaient d'ailleurs imaginé les fondateurs de 1975, dans le prolongement du projet de Jean Zay et du Plan Langevin-Wallon, un tronc commun et non un collège unique uniforme. L'idée de tronc commun suppose une base et donc une culture commune suffisamment large et solide (c'est l'idée de socle commun) pour construire une société dans laquelle on puisse s'épanouir et vivre ensemble, mais elle inclut aussi l'idée de branches multiples et diversifiées se nourrissant de ce tronc commun et proposant, à partir de celui-ci, des parcours différenciés d'égale dignité à des élèves différents.

Qu'est-ce qui a manqué au collège unique pour réussir ?

En trente ans de politiques scolaires concernant le collège unique, beaucoup d'aménagements, parfois de transformations plus radicales ont été régulièrement proposés pour améliorer le fonctionnement du collège unique. [...] On ne peut donc pas dire que le fonctionnement du collège n'a pas été étudié : le rapport de Louis Legrand en 1982, le livre blanc des collèges d'Alain Bouchez en 1994, le rapport de François Dubet et de son équipe en 1999 et celui de Philippe Joutard en 2001, sans oublier [...] le débat national sur l'école conduit en 2003-2004 par Claude Thélot. [...]

Je crois que le diagnostic a été bien posé dès Alain Savary dans sa déclaration sur les collèges le 1er février 1983 : la France, disait-il alors, « n'a pas encore réussi à faire la synthèse de ce que furent les cours complémentaires et le primaire supérieur, d'une part, et le premier cycle des lycées, de l'autre ». Parce que l'on a choisi le « secondaire inférieur », le premier cycle des lycées donc, et non une voie intermédiaire entre l'école primaire et le lycée comme matrice pour le collège unique, les élèves qui ne se destinent pas à l'enseignement général du lycée sont devenus, à des degrés divers, des élèves en difficulté « à orienter ». En prenant cette option, on a ainsi gommé tout ce qui pouvait ressembler à la mise en place d'un tronc commun portant en germe toutes les diversifications à venir pour maintenir, coûte que coûte, l'hégémonie du seul enseignement général de disciplines préparant à des études longues. Les obstacles rencontrés depuis 1975 pour élaborer un socle commun, ou encore l'histoire de la disparition de l'enseignement technique dans le tronc commun du collège, car de fait considéré comme inutile pour les futurs bacheliers de l'enseignement général, sont à cet égard exemplaires. Ne retenir dans le tronc commun du collège que les contenus disciplinaires qui préparent à l'enseignement général des lycées, ce n'est pas construire l'école moyenne pour tous, mais c'est faire comprendre à une partie des élèves que le collège qui les accueille n'a pas été pensé pour eux.

[...] Trop longtemps, sans horaire stabilisé et gagé sur des moyens pérennes, et sans formation des enseignants à la pratique pédagogique différenciée et en groupes variables, l'aide aux élèves en difficulté (notamment l'aide au travail personnel) n'a pu avoir de réelle efficacité. On ne va pas ou on ne peut pas aller jusqu'au bout de la logique qui préside à l'émergence des solutions – le plus souvent pertinentes – proposées pour les élèves en difficulté. C'est aussi la question du pilotage des réformes qui est ici clairement posée.

Il faudrait revisiter ces éléments fondamentaux pour achever la construction du collège unique : la question des objectifs du collège (le collège unique pour quoi faire ?), et donc celle des enseignements et de la pédagogie. On a donc, pour toutes ces raisons, beaucoup plus une impression d'un collège inachevé que d'un collège en échec.

Peut-on empêcher les collèges, et particulièrement ceux qui ont encore une certaine mixité sociale, de construire des filières internes de bonnes classes ? Finalement, l'école n'a-t-elle pas toujours séparé les enfants des pauvres de ceux des riches ?

Devant les difficultés réelles et importantes rencontrées dans un collège resté trop uniforme, certains établissements mettent effectivement en place, pour garder une certaine mixité sociale, des modalités de scolarité qui ressemblent à des filières. On peut renvoyer ici notamment aux travaux d'Agnès van Zanten sur la « colonisation » de certains établissements par les classes moyennes. D'une certaine manière, faute de pouvoir mettre en place pour les raisons que j'ai indiquées un véritable tronc commun articulé avec des branches, certains collèges peuvent avoir privilégié les branches, c'est-à-dire quelque chose qui s'apparente effectivement à des filières. Mais il est un peu facile de stigmatiser les équipes qui agissent ainsi, souvent dans un contexte de ghettoïsation qui dépasse d'ailleurs la seule école, car elle n'ont pas véritablement le choix ou alors le « choix » entre des solutions toutes non satisfaisantes tant que l'on aura pas remis de l'égalité (de l'excellence partout) dans l'offre scolaire : garder une forme de mixité sociale dans l'établissement pour tirer celui-ci vers le haut mais au prix d'une moindre hétérogénéité dans certaines classes ou garder une hétérogénéité totale dans les classes, mais en courant le risque de faire fuir les élèves qui le peuvent et donc d'homogénéiser et de ghettoïser tout l'établissement. Les donneurs de leçons sont invités à proposer leurs solutions !

Le collège unique était lié aux PEGC, ce corps de professeurs souvent issus de l'enseignement primaire. Faut-il revenir à un corps similaire ? Quelles solutions peut-on aujourd'hui proposer pour construire un collège qui fasse réussir tous les élèves ?

Vous posez en fait la question de savoir si les enseignants de collège sont aujourd'hui préparés à enseigner au collège et, particulièrement, aux collégiens en difficulté. Il faut ici rappeler que, dès l'origine, en 1975, on a en effet compté sur les enseignants spécialisés de l'ancienne voie 3 et sur les PEGC de l'ancienne voie 2 pour réussir l'amalgame de publics scolaires autrefois séparés. [...] C'est en 1987 qu'il est décidé et en 1988 qu'il est mis en œuvre une unification du corps enseignant en collège et un alignement sur les compétences de type lycée.

Ce qui pose problème, ce n'est pas tant la disparition des PEGC que l'insuffisante préparation des professeurs à mener à bien par exemple des actions de remédiation en direction d'élèves en grande difficulté. S'il faut un haut niveau d'exigence scientifique pour tous les professeurs, tout le monde peut comprendre que ce n'est pas la même chose d'enseigner les mathématiques en terminale S et dans une classe de sixième qui accueille quelques élèves ayant des difficultés lourdes en lecture et dans les apprentissages de base en mathématiques.

On peut aussi comprendre qu'au début du collège, un nombre d'enseignants trop important n'est sans doute pas la meilleure manière d'organiser la transition avec l'école primaire. [...] ■

PEGC : Professeur d'enseignement général de collège

Entretien : François Jarraud

Dernier ouvrage de J.-P. Delahaye : *Le collège unique, pour quoi faire ? Les élèves en difficulté au cœur de la question*, Retz, 2006, 158 p.

CE QUE DISENT LES MOTS...

DICTIONNAIRE DES SYNONYMES Université de Caen <http://elsap1.unicaen.fr>

Différencier

Synonymes : classer, différencier, discerner, discriminer, distinguer, individualiser, reconnaître, séparer.

Classement des trois premiers synonymes : distinguer, discerner, séparer, discriminer.

Antonymes : assimiler, calquer, confondre, conformer, égaliser, homogénéiser, identifier, rapprocher, unifier

Diversifier

Synonymes : bigarrer, changer, compliquer, nuancer, varier.

Antonymes : assimiler, unifier, uniformiser

Collège

Synonymes : académie, bahut, boîte, bureau, chapitre, compagnie, corporation, corps, école, établissement scolaire, faculté, gymnase, institut, institution, lycée, pension, prison, université (les 5 synonymes le plus fréquemment cités : école, lycée, boîte, institution, institut).

Classe

Synonymes : aristocratie, calibre, caractère, carrure, caste, catégorie, chic, chien, clan, condition, contingent, couche, cours, degré, dimension, distinction, division, école, élégance, envergure, espèce, étage, état, famille, gabarit, génie, genre, gent, grade, groupe, leçon, mérite, nature, niveau, ordre, panache, présence, promotion, qualité, quille, race, rang, série, société, sorte, sous-classe, standing, stature, strate, talent, tournure, type, valeur, volée. (les 10 synonymes le plus fréquemment cités : sorte, catégorie, espèce, qualité, rang, valeur, ordre, division, genre, nature).

Trésor informatisé de la langue française Université de Nancy 2 <http://atilf.atilf.fr/>

Différencier

A. — *Emplois spécifiques*

1. *BIOL., PSYCHOL.* Constituer dans sa différence un être ou une chose. *Différencier nettement, profondément. Ce caractère hétérogène qui me différencie de toi et isole nos différences* (G. BATAILLE, *Exp. int.*, 1943, p. 147).

2. *MATH.* Calculer la différentielle.

B. — *P. ext.* Distinguer en faisant ressortir les différences.

Diversifier

 verbe trans.

A. — *Vieilli.* Apporter du changement à. Synon. *distraindre, divertir. Diversifier un peu leur solitude* [aux solitaires] (LAMART., *Nouv. Confid.*, 1851, p. 97) :

B. — *Usuel.* Rendre divers. Synon. *Varié* ; anton. *unifier*.

Collège 1

 subst. masc.

A. — Corps de personnes revêtues d'une même dignité ou chargées d'une même fonction. *Collège de chanoines. Le collège des hérauts (...) s'avance [nt], candélabres à la main, suivis par le maître de cérémonie* (MORAND, *Londres*, 1933, p. 224). *Collège des professeurs d'un établissement* (J. CAPELLE, *L'École de demain reste à faire*, 1966, p. 162).

— *Sacré collège.* Collège constitué par les cardinaux dans l'Église catholique.

— *ANTIQ. ROMAINE.* Collège des augures, des pontifes, des prêtres.

◆ *Spéc.* Corporation :

B. — *DR. ADMIN.* Collège électoral ou, p. ell., *collège.* Ensemble des électeurs appartenant à une même circonscription ou à une même catégorie convoqués en vue d'une élection.

Collège 2

 subst. masc.

ÉDUCATION

A. — Établissement d'enseignement du second degré.

1. Établissement public d'enseignement du second degré dont le régime administratif est différent de celui des lycées. *Collège communal ; principal d'un collège. Tout le monde n'a pas été comme toi régent de collège et distributeur de fêrules* (T. GAUTIER, *Le Capitaine Fracasse*, 1863, p. 192).

SYNT. Entrer au collège, sortir du collège ou quitter le collège ; envoyer ou mettre qqn au collège ; collège classique, moderne (*Encyclop. pratique de l'éduc. en France*, 1960, p. 105).

2. *Mod.* Établissement public qui ne comporte que le premier cycle de l'enseignement du second degré. *Collège d'enseignement général.*

— *P. ext.* Établissement conduisant à un diplôme inférieur au baccalauréat. *Collège d'enseignement technique* (*Encyclop. pratique de l'éduc. en France*, 1960, p. 130).

3. *P. méton.*

a) Bâtiments d'un collège. *Le collège forme une vaste enceinte soigneusement close* (BALZAC, *Louis Lambert*, 1832, p. 26). *La cour du collège (...) avec ces tons de bifteck saignant, presque violacé, que prend la brique par endroits* (GREEN, *Journal*, 1936, p. 65).

b) Ensemble des élèves ou des pensionnaires d'un collège. *Je fermais la marche du collège* (CÉLINE, *Mort à crédit*, 1936, p. 282).

c) Période où l'on fréquente le collège. *Tous les dix ans il faudrait refaire son collège* (RENARD, *Journal*, 1896, p. 328).
◆ **Amitié, ami de collège.** Amitié contractée ou ami rencontré durant les années de collège. *Un ami de collège presque oublié, quoique toujours aimé dans un repli obscur du cœur* (HUGO, *Les Feuilles d'automne*, préf., 1831, p. 715).

d) *Péj.* Pédagogie ou contenu de l'enseignement des collèges (entrant dans certaines expressions qui évoquent l'aspect pédant ou scolaire d'une personne ou d'une chose). *Anglais de collège* (MAUROIS, *Les Silences du colonel Bramble*, 1918, p. 87)

B. — Établissement d'enseignement supérieur.

1. *Collège de France.* Institution fondée par François 1^{er}, où des personnalités universitaires ou scientifiques titulaires de chaires dispensent un enseignement qui s'adresse au public cultivé et à des chercheurs :

2. *Collège universitaire.* Centre d'enseignement littéraire ou scientifique, constitué dans certaines villes importantes qui ne possèdent pas d'université.

Classe *subst. fém.*

I. — Ensemble d'êtres ou d'objets réunis en raison des traits qui leur sont communs.

A. — Dans la *lang. cour.*

1. *Vieilli.* Catégorie de personnes d'âge, de sexe, de goût, de facultés ou de spécialité identiques. *La classe des jolies femmes :*

2. Catégorie de choses, collection d'objets ayant un ou plusieurs points communs.

B. — *Emplois sc. et techn.* Division par catégories spécifiques, d'êtres ou d'éléments ayant un ou plusieurs caractères ou fonctions communs : *BOT., MINÉR., ZOOL., DÉMOGR., LING., MATH. (alg., géom., trigonométrie).*

C. — Domaine de la *vie soc.* Ensemble de personnes formant groupe en raison d'une certaine communauté de mœurs ou d'intérêts.

1. *Vx.* [Dans l'antiq. romaine] Division hiérarchique de la société d'après le critère de la naissance ou de la richesse. *La classe des patriciens; la classe des plébéiens :*

2. *Mod.* *Classe sociale.* Division de la société fondée sur des considérations d'ordre économique ou culturel et tendant à grouper les individus selon leur profession, leur niveau de vie, leurs intérêts communs, leur idéologie. *Classe inférieure, moyenne, supérieure; classe bourgeoise, ouvrière; classe riche, pauvre. La société est composée de deux grandes classes : ceux qui ont plus de dîners que d'appétit, et ceux qui ont plus d'appétit que de dîners* (CHAMFORT, *Maximes et pensées*, 1794, p. 38) :

D. — **ENSEIGNEMENT**

1. Division de l'enseignement selon l'âge, le degré de connaissances des élèves ou les matières enseignées. *Les classes enfantines, primaires, secondaires, terminales, supérieures.*

a) Ensemble des élèves suivant le même cours. *Classe de sixième, de première; classe de mathématiques, de philosophie, de rhétorique :*

● On était divisé en deux sections, la petite **classe** et la grande **classe**. Par mon âge, j'appartenais réellement à la *petite classe*, qui contenait une trentaine de pensionnaires de six à treize ou quatorze ans. Par les lectures qu'on m'avait fait faire et par les idées qu'elles avaient développées en moi, j'appartenais à une troisième **classe** qu'il aurait peut-être fallu créer pour moi et pour deux ou trois autres : mais je n'avais pas été habituée à travailler avec méthode, je ne savais pas un mot d'anglais. G. SAND, *Histoire de ma vie*, t. 3, 1855, p. 78.

● *L'École Alsacienne*, excellente dans les basses **classes**, passait en ce temps pour insuffisante dans les **classes supérieures**. La rhétorique allait encore, mais pour la philosophie, ma mère se laissa persuader que les cours d'un lycée seraient préférables, et décida que je ferais la mienne à Henri-IV. GIDE, *Si le grain ne meurt*, 1924, p. 518.

SYNT. *Conseil, délégué, responsable de classe; le premier, le dernier de la classe; redoubler, sauter une classe; tenir la tête de la classe; les basses, les hautes classes d'application, de perfectionnement, de rattrapage, de transition; classes pratiques.*

b) L'enseignement, le cours comprenant une ou plusieurs matières. *Les heures de classe; les intervalles de classe.*

● *Pendant la classe*, c'était autre chose. Trop faible pour avoir de bonnes places, j'étais toujours à côté des plus mauvais sujets; et, comme ils n'écoutaient jamais le professeur, ils me persécutaient pour se désennuyer. MICHELET, *Mémorial*, 1820-22, p. 202.

a) L'école où se tiennent les cours. *Aller en classe, sortir de classe.*

— *Au fig.* *Faire ses classes.* Acquérir de l'expérience dans une spécialité donnée. MAINE DE BIRAN, *Journal*, 1816, p. 235.

E. — **ARM., MAR.**

1. *Vx., MAR.* Ensemble des gens de mer soumis à l'inscription maritime. *Bureau des classes. Colbert distribua les pilotes et les matelots en trois, quatre ou cinq divisions, qui furent appelées classes, pour servir alternativement dans les armements de mer* (LITTRÉ).

2. *Moderne*

a) Classe de recrutement. Ensemble des effectifs devant être appelés sous les drapeaux la même année. La classe (de) 1928, 1953; le départ de la classe. Ma parole, ces bougres-là se croient avec des bleus de leur classe! (COURTELINE, *Le Train de 8 h 47*, 1888, 1^{re} part., V, p. 50) Être de la (même) classe. Appartenir au même contingent, être conscrits. Nous sommes deux anciens, deux de la classe (A. DAUDET, *Immortel*, 1888, p. 197).

b) Fam. Libération. Fin du service militaire. Synon. arg. quille. La classe

II. — [À l'idée de groupement s'ajoute une idée de valorisation]

A. — 1. Division hiérarchisée de personnes ou de choses que distingue la valeur (grade, solennité, confort etc.). 2. *Syntagmes usuels.* (*Être*) *de première, de grande classe, d'une classe supérieure, exceptionnelle, hors classe.*

B. — Distinction, élégance. *Avoir de la classe.* Être, avoir un haut degré de perfection, de distinction, d'élégance. *Cette femme belle, ardente, et chez qui tout était classe* (P. VIALAR, *La Chasse aux hommes*, Les Faux fuyants, 1953, p. 214)

Étymol. et Hist. 1611 : « enseignement dispensé à un groupe d'élèves » ; 1680 « lieu où se donne cet enseignement »

■

BIBLIOGRAPHIE
RESSOURCES
SITOGRAFIE

BIBLIOGRAPHIE - RESSOURCES

PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE (OU DIVERSIFIÉE)

Extraits de « 800 références pour des pratiques réflexives en orientation »
ÉduSARthe, février 2009, pp. 32-34

Source : jacques.vauloup@ac-nantes.fr

Ouvrage disponible gratuitement dans son intégralité
sur <http://www.ac-nantes.fr/ia72>

📖 Giordan A., Saltet J. (2007)

Apprendre à apprendre

Librio, série Mémo, 94 p. (3 euros) réf. 75, I

Confucius : « Apprendre sans réfléchir est vain ; réfléchir sans apprendre est dangereux ». Comment s'y prend-on pour apprendre efficacement et intelligemment ? Huit pistes, exemples et illustrations : comprendre pour apprendre, se donner le désir d'apprendre, travailler sa mémoire, savoir poser et résoudre un problème, maîtriser l'information, « vendre » ses idées, s'organiser, mettre son corps en ordre pour apprendre.

Mots-clés : apprendre, formation tout au long de la vie.

📄 **Notre avis.** Ce vade-mecum au prix très modique (3 euros) devrait être distribué gratuitement à tous les élèves, dès le collège, et... à tous les adultes.

🚲 **Pour aller plus loin...**

- ▶ Azéma C. (2002), *Favoriser la réussite scolaire*, Conseil économique et social, 206 p. réf. 396, r – 732, r
- ▶ Berbaum J. (1991), *Développer la capacité d'apprendre*, ESF, 192 p. réf. 245, I
- ▶ Cahiers pédagogiques (2010), *Socle commun et travail par compétences, balises et boussole*, Hors-série numérique n°20, 68 p.
- ▶ De Closets F. (1997), *Le bonheur d'apprendre*, Seuil, Points, 410 p. réf. 103, I
- ▶ Descartes R. (1637), *Discours de la méthode pour bien conduire sa raison, et chercher la vérité dans les sciences* Librio, 2008, 80 p.
- ▶ Giordan A. (1998), *Apprendre !* Paris, Belin, nouvelle édition 2002. réf. 74, I
- ▶ Giraud B. (2005), *J'apprends*, Stock. réf. 78, I
- ▶ Hameline D. (1995), *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, ESF, 14^{ème} éd., 111 p. réf. 569b, I
- ▶ Meirieu P. (1985), *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée* Paris, ESF, 188 p. 14^{ème} éd. en 2004 réf. 275, I
- ▶ Meirieu P. (2009), *Apprendre... oui, mais comment ?* ESF, 21^{ème} édition réf. 77, I - 77, o
- ▶ Rancière J. (2004), *Le maître ignorant, cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, éd. 10/18, 233 p. réf. 532 I
- ▶ Trocmé-Fabre H. (1993), *J'apprends, donc je suis*, Ed. d'organisation, 252 p. réf. 79, I
- ▶ Zakhartchouk J.-M. (2009), *Travail par compétences et socle commun*, CRDP Amiens, 252 p. réf. 805b, I

📖 Reuter Y. (2007), dir.,

Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire, L'Harmattan réf. 288, I

Yves Reuter, université Lille III, a étudié pendant 5 ans, les effets de la pédagogie Freinet dans 2 écoles (maternelle et primaire) de Mons-en-Bareuil (Nord), avec des enseignants ayant fait ce choix. Cinq ans après : l'école s'est relevée, ses résultats ont progressé, le climat de travail est de grande qualité, on constate moins de craintes et de peurs, chacun est à sa place (maîtres et élèves), et le travail a une importance essentielle, comme toujours chez Freinet. En bref : « les pédagogies Freinet ont des effets positifs, y compris sur les élèves de milieux culturels les plus distants de l'école ».

Mots-clés : apprendre, école Freinet, pédagogie différenciée.

📄 **Notre avis.** A l'école Freinet, on travaille, on se sent bien, on n'a pas peur, et on réussit. Qui dit mieux ?

🚲 **Pour aller plus loin...**

- ▶ Connac S. (2009), *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, ESF, 334 p.
 - ▶ Freinet E. (1971), *Naissance d'une pédagogie populaire (méthodes Freinet)*, Maspéro, 360 p.
- La passionnante aventure pédagogique de Célestin Freinet, par sa compagne Élise. Irremplaçable. réf. 559, I
- ▶ <http://www.icem-freinet.info> réf. 470, I
- Site de l'institut coopératif de l'école moderne, pédagogie Freinet.
- ▶ Le Bohec P. (2008), *L'école, réparatrice de destins ?* L'Harmattan, 256 p.

📖 De Peretti A. (1987), **Pour une école plurielle**, Larousse, 266 p. réf. 292, I

Ce petit livre est une ode à la différenciation pédagogique. Après un chapitre consacré au mythe de la baisse du niveau (pp. 67-96), l'auteur invite à une réflexion sérieusement référencée sur les structures et les rythmes à l'école : la taille des classes, les modalités de groupement des élèves, l'organisation des études, les emplois du temps. Un chapitre entier est consacré à la question de l'évaluation scolaire (pp. 207-254).

Mots-clés : école plurielle, pédagogie différenciée

📄 **Notre avis.** Un ouvrage de référence par l'un des auteurs qui a apporté le plus au système éducatif et à ses acteurs depuis près de 40 ans. Chapeau bas !

🚲 Pour aller plus loin...

▶ De Peretti A. (1993), *Légitimité et actualité des pratiques diversifiées en pédagogie*, 26 p., in *Différencier la pédagogie : pourquoi ? Comment ?* Actes de la journée d'études, Le Mans-Rouillon, IA Sarthe, 88 p. réf. 518, a

▶ De Peretti A. (1991), *Organiser des formations*, Hachette éducation, 304 p. réf. 580, l – 580, o

Un livre-outil pour former les enseignants à la différenciation pédagogique. Peut servir aussi en autoformation. Irremplaçable !

▶ De Peretti A., Legrand J.-A., Boniface J. (1994), *Techniques pour communiquer*, Hachette éducation, 416 p., Hachette éducation, 304 p. réf. 788, l

Le complément indispensable du précédent. On sort du livre raffermi par l'idée que la communication n'a rien à voir avec la com', et que la tâche est ardue mais vitale.

▶ Lani-Bayle M., Texier F. (2007), *Approvoiser l'avenir pour et avec les jeunes, entretiens intergénérationnels avec André de Peretti*, éd. Mare et Martin, 182 p. réf. 83, l

L'histoire de vie d'un homme qui a tant fait, tant donné pour l'éducation et la formation, tant transmis.

▶ Vial J. (1973), *La pédagogie au ras du sol* ESF, 164 p. réf. 621, l

Il y a 36 ans, Jean Vial écrivait : « Ce qui manque à nos maîtres, ce n'est pas la démonstration sur la validité du progrès, c'est une vision claire des objectifs nouveaux, un échantillonnage de

méthodes et de moyens réalistes et pratiques. Ce dont a besoin notre école primaire, c'est d'un peu plus d'intérêt, de beaucoup de considération, et [...] d'une pédagogie au ras du sol ». Ces propos n'ont pas vieilli.

📖 Legrand L. (1986)

La différenciation pédagogique
Scarabée, 182 p. réf. 258, l

Louis Legrand, qui avait publié en 1982 le rapport *Pour un collègue unique*, développe ici l'idée de pédagogie différenciée, et présente les moyens de la mettre en œuvre pour de bon, pour de vrai. Il fustige au passage les groupes de niveaux-matière que l'on a pu confondre avec une vraie différenciation. Différencier, mais comment ? S'appuyer sur les apports de la psychologie différentielle et génétique. Savoir différencier par les contenus, les méthodes, l'interdisciplinarité, les groupements des élèves.

Mots-clés : pédagogie différenciée, collègue

Notre avis. Les idées de Louis Legrand n'ont pas eu le succès espéré par son auteur. Le relire aujourd'hui nous permet de considérer que le collègue notamment a encore à y puiser profondément.

🚲 Pour aller plus loin...

▶ Feylant A. (2008), *Individualisation et différenciation des apprentissages*, INRP, dossier d'actualité n°40, 13 p. réf. 480, r

Tutorat, aide personnalisée, remédiation, projets personnalisés, parcours diversifiés... Tout ce que vous voulez savoir sur l'individualisation des apprentissages. En 13 pages serrées, l'état des connaissances et des références. Nombreux exemples hors de France.

▶ Müller F. (2005), *Manuel de survie à l'usage de l'enseignant*, L'Étudiant, 456 p., 3^{ème} éd. 2008. 200 situations-problèmes et des réponses pour l'école, le collège et le lycée. réf. 537, o

▶ Müller F., De Peretti A. (2008), *Mille-et-une propositions pédagogiques pour animer son cours et innover en classe*, ESF, 204 p. réf. 546, l

▶ Przesmycki H. (2008), *Pédagogie différenciée*, Hachette 159 p. 1^{ère} éd. 1991. Préface par A. De Peretti.

▶ Zakartchouk A. (2001), *Au risque de la pédagogie différenciée*, INRP

▶ <http://www.cahiers-pedagogiques.com> réf. 111, i

Depuis 1945, les Cahiers pédagogiques nous amènent leur lot d'expériences, de témoignages, d'engagements quotidiens des acteurs sur tous les sujets éducatifs. Revue mensuelle (nombreux bonus sur le site). Revue de presse quotidienne. Incontournable.

▶ <http://francois.muller.free.fr/diversifier> réf. 557, i – 557, o

Un site d'auto-formation en ligne, par F. Müller, construit à partir des travaux d'A. De Peretti. On y trouve notamment 4 vidéos autour du temps mobile (cf. travaux d'A. Husti et G. Berger, INRP, 1987). De quoi utiliser avec initiative, créativité et audace toutes les latitudes du droit à l'expérimentation qu'offre l'article 34 de la loi 2005-380 du 23-04-2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. A référencer dans ses favoris, tant sa foisonnance exige de multiples consultations.

▶ <http://www.meirieu.com> réf. 542, i – 542, o

Un site de référence consacré par P. Meirieu à l'histoire et à l'actualité de la pédagogie. Des ouvrages, des articles, des cours entiers, des vidéos, des chroniques et textes d'humeur... Dans son bloc-notes, Meirieu donne son point de vue sur l'actualité éducative et donne place à des invités. Un site à recommander.

▶ <http://www.pedagopsy.eu> réf. 560, i

Ou : les facteurs humains dans l'enseignement et la formation d'adultes. Un site d'auto-formation indispensable et régulièrement mis à jour. Jacques Nimier propose près de 50 dossiers tous ciselés avec beaucoup de soin et d'originalité : analyse de pratiques, classe, compétences, échange d'expériences, écoute, élèves, ennui scolaire, violence...

📖 Boimare S. (2008)

Ces enfants empêchés de penser

Dunod, 178 p.

L'auteur est directeur pédagogique au centre Claude Bernard à Paris : « Ces enfants intelligents inventent des moyens pour figer leurs processus de pensée [...] N'ayons plus peur de la classe hétérogène : c'est sur elle que repose l'espoir de remonter le niveau de notre école ».

Mots-clés : pédagogie différenciée, peur d'apprendre

Notre avis. Un message d'espoir, et des clés pour réveiller l'imaginaire des enfants via les contes et récits fondateurs.

🚲 Pour aller plus loin...

▶ Astolfi J.-P. (1997), *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF, 117 p.

▶ Bautier E., Rayou P. (2009), *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, PUF, 172 p.

- ▶ Boimare S. (2004), *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, 2004 (2^e éd.)
- ▶ Bonnéry S. (2007), *Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, La Dispuet, 214 p.
- ▶ Breut M. (2010), *Diversifier en classe entière, pourquoi ?* art. in *Diversifier en classe entière au collège*, EduSARthe.
- ▶ <http://www.sesa-ensemble.fr> réf. 756, i


Le site de l'association *Penser, c'est réussir*. M. Breut, R. Chollet, L. Loiseau nous livrent ici un outil de formation tissé après de longues années d'expérience dans des collèges de ZEP-REP à Angers, Nantes, Le Mans, Bordeaux. « Nous pensons que les élèves sont en difficultés et en échec parce qu'ils ne réfléchissent plus, qu'ils arrêtent de penser. Et quand ils arrêtent de penser ils ne peuvent plus donner de sens à la classe. [...] Dans l'échec, l'élève apprend à trouver chez l'autre la ressource pour résoudre les problèmes auxquels il est confronté. [...] Trouver les ressources en soi pour résoudre les problèmes, c'est penser et développer son intelligence, c'est réussir et se réussir à l'école.

- ▶ Vianin P. (2009), *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire. Comment donner à l'élève les clés de la réussite ?* Ed. De Boeck Université, 374 p.
- ▶ Zakhartchouk J.-M. (2010), *Comment prendre en compte tous les élèves à l'école*, art. in *Diversifier en classe entière au collège*, EduSARthe, juin 2010

▶ <http://www.cahiers-pedagogiques.com>

Plusieurs n° de la revue *Cahiers pédagogiques* recommandés sur la question de la peur... ou de la joie d'apprendre et de penser :

- n°436 : Aider les élèves ? (octobre 2005)
- n°454 : Enseigner en classe hétérogène (juin 2007)
- n°459 : L'école à l'épreuve du handicap (janvier 2008)
- n°480 : Travailler avec les élèves en difficulté (mars 2008)
- n°481 : La classe, pour apprendre et vivre ensemble (juin 2010)

 **Robert P. (2008), *La Finlande, un modèle éducatif pour la France ? Les secrets de la réussite*, Ed. ESF, 160 p. réf. 408, I**

Principal de collège, P. Robert nous livre, bien au-delà des chiffres secs de l'enquête européenne PISA, le contexte et la démarche de la Finlande. « Ce que j'ai vu là-bas relève moins d'une ingénieuse organisation que d'une philosophie qui accorde le primat au développement harmonieux de l'élève dans sa globalité existentielle ». Performance et équité, correction par l'école des conditions socio-économiques initiales : nul autre pays ne fait mieux que la Finlande. Et notez bien : de 7 à 16 ans, dans l'école dite fondamentale, aucune sélection, classes strictement hétérogènes, aucune filière, pas de classe, mais des modules, jusqu'à 12 ans pas de notes, autoévaluation et auto-responsabilisation permanentes. Et par-dessus le marché, les élèves sont heureux, relax, décontractés, et les professeurs chaleureux, accessibles, ouverts, disponibles.

En Finlande aussi, l'essentiel du budget éducatif de l'État est dédié à la période 7-16 ans, et non au lycée comme en France. Et il y a un conseiller d'orientation pour 200 élèves (*1 pour 1300 élèves en France*).

Quelles leçons pour la France ? « Qu'est-ce qui empêche que, chez nous aussi, chaque établissement scolaire devienne une communauté vivante où puissent se nouer de riches interactions personnelles qui ne soient pas fondées sur la crainte infantilisante de la punition et de la sanction ? » (p.100).

Mots-clés : pédagogie différenciée, collège

Notre avis. Grâce à Paul Robert, la Finlande nous parle davantage que derrière des données chiffrées. De quoi alimenter vraiment nos, projets d'établissement et renouveler de fond en comble nos modes d'action.

 **Pour aller plus loin...**

- ▶ Benameur J. (2006), *Présent ?* Seuil, 208 p. roman Le portrait des acteurs d'un collège de banlieue. De l'intérieur.
- ▶ Cédelle L. (2008), *Un plaisir de collège*, Seuil, 307 p. réf. 156, I
Depuis 2002, le collège public Clisthène à Bordeaux propose une pédagogie respectueuse des individus, attentive aux comportements et soucieuse de l'appropriation des savoirs. Remède contre la sinistrose ambiante.
- ▶ Delahaye Jean-Paul (2006), *Le collège unique, pour quoi faire ?* Les élèves en difficulté au cœur de la question, Retz, 158 p.
- ▶ Goyet M. (2004), *Collèges de France*, Gallimard, Folio, 2005, 222 p.
- ▶ Sirota A., Rey F. (2007) *Des clés pour réussir au collège et au lycée*, éd. Erès, 334 p.
Des élèves et des professeurs qui réussissent, apprennent et sont heureux de travailler ensemble. C'est au collège-lycée expérimental d'Hérouville-Saint-Clair (Calvados), depuis 1982. Des témoignages, des analyses, des idées réellement novatrices pour tous les collèges.
- ▶ *Enquête sur les pédagogies alternatives*, revue Sciences Humaines, n°179, février 2007, pp.24-30 réf. 624, a
Selon M.-L. Viaud, les autorités placent souvent les écoles alternatives dans une injonction paradoxale qui consiste à leur demander la réussite tout en souhaitant leur échec. ■

On peut également consulter les rubriques *évaluation des élèves, conseil de classe, évaluation, identités, pratiques réflexives* dans la brochure *800 références pour des pratiques réflexives en orientation* (EduSARthe, février 2009).

SUR LE NET

Académie de Nantes <http://www.pedagogie.ac-nantes.fr>

L'espace pédagogique de l'académie de Nantes : rubriques disciplinaires et transdisciplinaires.

La revue *Echanger*

e-lyco : le réseau d'ENT d'établissements

Académie de Paris

http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/piapp2_69425/innovation-et-experimentation

Le site de la mission innovation de l'académie de Paris (François Muller).

Café pédagogique <http://www.cafepedagogique.net>

L'Expresso : l'actualité éducative servie chaque matin avec un café chaud !

Le *Mensuel* : les actus du mois, par discipline

Des reportages, des ressources...

Centre académique de formation continue, rectorat Nantes (CAFOC)

<http://www.cafoc.ac-nantes.fr>

Le CAFOC est un pôle régional d'expertise et de compétences de l'éducation nationale. Il intervient auprès des entreprises, des administrations et des organismes de formation. Formation aux métiers de la formation, conseil et ingénierie de la formation, animation de réseaux, centre de ressources pédagogiques. Il fait partie du réseau académique des GRETA. Le site donne accès à *Infobulle*, bulletin mensuel, *Info Ressources*, bulletin électronique bimestriel, à une base de données documentaires, à des bibliographies. Il publie notamment un excellent *Les compétences-clés, ingénierie des dispositifs et ingénierie pédagogique*, résultat de trois ans d'étude sur 4 compétences-clés : sensibilité et expression culturelles ; esprit d'initiative et d'entreprise ; compétences sociales et civiques ; apprendre à apprendre.

Cahiers pédagogiques <http://www.cahiers-pedagogiques.com>

La revue mensuelle. Notamment : n°481, La classe, pour apprendre et vivre ensemble (juin 2010) ; n°480, Travailler avec les élèves en difficulté ; n°476, Travailler par compétences (oct. 2009) ; n°474, Aider à mémoriser (juin 2009) ; n°468, As-tu fait tes devoirs ? (déc. 2008) ; n° 454, Enseigner en classes hétérogènes (juin 2007) ; n°436, Aider les élèves ? (oct. 2005).

La revue de presse quotidienne.

Les Hors-série numériques. En particulier : Socle commun et travail par compétences (mars 2010) ; Quelles alternatives au redoublement ? (octobre 2009) ; Face aux classes difficiles (sept. 2008).

Diversifier <http://francois.muller.free.fr/diversifier>

Un site d'auto-formation pédagogique en ligne : individualisation des parcours de formation des élèves, pédagogie diversifiée, évaluation formative. À partir des travaux d'André De Peretti, François Muller, coordonnateur académique de la mission *innovation pédagogique* à l'académie de Paris, a construit un site de référence. Les questions de l'évaluation, de l'autonomie et de la responsabilité sont traitées. Ressources et bibliographie abondantes. Loi d'Ashby : « *Plus on augmente la variété, l'hétérogénéité d'un système, plus ce système sera capable de performances plus grandes du point de vue de ses possibilités de régulation, donc d'autonomie par rapport à des perturbations aléatoires de l'environnement* ».

Diversité (revue) <http://www.sceren.fr/revuevei>

La revue trimestrielle de la diversité et de l'intégration.

Titres récents : Questions de climat... scolaire (n°161, juin 2010) ; La sécurité à l'école (HS n°12, avril 2010) ; Lutter contre les discriminations, la diversité à l'école (HS n°11, sept. 2009) ; Seul et ensemble (n°157, juin 2009) ; Après la classe (n°156, mars 2009) ; Le principe d'hospitalité é(n°153, juin 2008) ; La notion de réussite (n°152, mars 2008) ; Prévenir les ruptures scolaires (n°132, mars 2003).

École supérieure de l'éducation nationale (ESEN) <http://www.esen.education.fr>

Outre sa base documentaire, l'ESEN développe toute une série de ressources en ligne ouvertes à tous : rapports officiels, conférences en ligne, bibliographies thématiques, outils pour agir, le film annuel des personnels de direction.

Éducation et devenir <http://www.educationetdevenir.fr>

Le site de l'association *Éducation et devenir, groupes de liaison, de réflexion et de propositions*.

L'association publie la revue *Cahiers*. Titres récents : L'accompagnement dans tous ses états (janvier 2010) ; Le socle commun, peut mieux faire ? (2009) ; Qui sont les élèves aujourd'hui ? (2008). Elle organise un colloque annuel. Colloque 2010 : *À quoi ça sert de réussir à l'école*, Roubaix, 12-14 mars 2010

EduSarthe <http://www.ac-nantes.fr/ia72>

De nombreuses publications, sur des thèmes disciplinaires ou transversaux.

Source : Inspection académique Sarthe

Éduscol <http://eduscol.education.fr>

Le site pédagogique de l'Education nationale. Programmes, référentiels, ressources.

Institut coopératif de l'école moderne (ICEM) <http://www.icem-pedagogie-freinet.org>

Le Nouvel éducateur (revue)

Ressources diverses sur la pédagogie Freinet

Institut national de la recherche pédagogique (INRP) <http://www.inrp.fr>

Revue française de pédagogie

Dossier d'actualité de la Veille scientifique et technologique

XYZep - Bulletin du centre Alain Savary

<http://centre-alain-savary.inrp.fr/CAS/publications/xyzep/>

Meirieu <http://meirieu.com>

De multiples fonctionnalités et ressources en ligne : cours de pédagogie, comptes-rendus d'ouvrages, articles, conférences, diaporamas, outils de formation, patrimoine pédagogique...

Muller François

Le blog > <http://www.lewebpedagogique.com/diversifier/>

Ou : *Chroniques parisiennes en innovation et en formation. Penser le clinamen en éducation, à la manière de Lucrèce : de petites dérives angulaires amènent à de grandes choses.*

Nimier, Les facteurs humains dans l'enseignement et la formation d'adultes

<http://www.pedagopsy.eu>

Le site d'auto-formation de Jacques Nimier, entre pédagogie et psychologie. Une mine de ressources. Et, chaque mois, un dossier thématique différent. Là aussi, beaucoup de créativité et... de travail !

Reliance (revue) http://www.editions-eres.com/resultats_collections.php?COLLECTION=157

La revue du handicap dirigée par Charles Gardou, Yves Jeanne et Denis Poizat aux éditions Erès. Parmi les derniers numéros : *Le handicap par ceux qui le vivent* (2009) ; *Education inclusive, enjeux et perspectives* (2007).

Scéren-CNDP <http://www.sceren.fr>

Un site de référence en matière de ressources pédagogiques et documentaires.

Le CRDP d'Amiens <http://crdp.ac-amiens.fr/> édite, en partenariat avec les Cahiers pédagogiques, deux collections en parallèle : Repères pour agir 1^{er} degré ; Repères pour agir 2^d degré (direction : J.-M. Zakhartchouk).

Sciences Humaines (revue) <http://www.scienceshumaines.com>

Un mensuel : Le travail en quête de sens (déc. 2009) ; Que vaut l'école en France ? (octobre 2007) ; Enseigner, l'invention au quotidien (avril 2008) ; L'enfant et ses intelligences (octobre 2005). Des trimestriels et hors-séries.

Seul et sans aide <http://www.sesa-ensemble.fr>

Le site de l'association *Penser, c'est réussir*. Michel Breut, Romuald Chollet, Laurent Loiseau nous livrent ici un outil de formation tissé après de longues années d'expérience dans des collèges de ZEP-REP à Angers, Nantes, Le Mans, Bordeaux. « Nous pensons que les élèves sont en difficultés et en échec parce qu'ils ne réfléchissent plus, qu'ils arrêtent de penser. Et quand ils arrêtent de penser ils ne peuvent plus donner de sens à la classe. [...] Dans l'échec, l'élève apprend à trouver chez l'autre la ressource pour résoudre les problèmes auxquels il est confronté. [...] Trouver les ressources en soi pour résoudre les problèmes, c'est penser et développer son intelligence, c'est réussir et se réussir à l'école ».

Vie pédagogique (revue) <http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca>

Vie pédagogique est une revue bimestrielle (4 n°/an) en langue française créée par le ministère de l'éducation du Québec en 1979. Elle contribue à l'innovation dans la pensée et la pratique pédagogiques. Elle diffuse gratuitement sa revue sur la Toile.

PUBLICATIONS DE L'INSPECTION ACADÉMIQUE SARTHE

DOMAINES : ORIENTATION, INSERTION, PEDAGOGIE,
ADAPTATION ET INTEGRATION SCOLAIRES, HANDICAP

COLLECTION EDUSARTHE

Tous titres intégralement et gratuitement disponibles sur
http://www.ia72.ac-nantes.fr/30317031/0/fiche_pagelibre/&RH=ia72_publi

Ressources, des outils pour enseigner

Éduquer en orientation, novembre 2000
Passerelles pour l'insertion, mai 2001
100 références pour éduquer en orientation, juillet 2002
Changer le conseil de classe, août 2004
Exploiter l'évaluation 6^{ème}, septembre 2004
200 références pour éduquer en orientation, novembre 2004
400 références pour éduquer en orientation, février 2007
800 références pour des démarches éducatives en orientation, février 2009, 132 p.
Préparer et exploiter FormaSarthe, octobre 2009 (5^{ème} édition)
Diversifier en classe entière au collège, juin 2010

Références, des informations pour agir

Guide de l'adaptation et de l'intégration scolaires, janvier 2005
Lycéens décrocheurs, raccrocheurs d'école, 100 p., août 2005
Scolariser tous les enfants et adolescents handicapés, utopie ou réalité ? juin 2006
50 actions pour l'insertion des jeunes, avril 2009, 126 p. (4^{ème} édition)
Des femmes et des hommes au travail, enjeux et pratiques de la découverte professionnelle, août 2007, 114 p.
Cinq CIO en Sarthe, cinq priorités, janvier 2008, 86 p. (3^{ème} édition)
Violences à l'école : prévenir, agir contre, juin 2008, 141 p.
Éducation, économie, emploi, janvier 2009, 62 p. (5^{ème} édition)
Une orientation scolaire a-t-elle un sens ? juin 2009, 116 p.

Repères, des statistiques pour piloter

Bilan de l'orientation et de l'affectation, juillet 2009 (20^{ème} édition)
Repères pour l'orientation, décembre 2009, 194 p. (26^{ème} édition)

AUTRES PUBLICATIONS

57 collèges en actions, fiches-actions, mars 1993, 128 p.
Différencier la pédagogie, pourquoi, comment ? décembre 1993, actes de la journée d'étude des collèges du 2 juin 1993, Le Mans-Rouillon, 87 p.
Évaluer au collège aujourd'hui, décembre 1994, actes de la journée d'études des collèges du 5 octobre 1994, Le Mans-Rouillon, 85 p.
Outils et dispositifs pour une démarche éducative en orientation, juin 1996
Prendre en considération des élèves différents, juin 1999, 49 p.
Donner un second souffle à l'éducation à l'orientation dans l'académie de Nantes, rapport à la rectrice d'académie, Vauloup J., juillet 2001, 150 p. Disponible également sur <http://alexandrie.ac-nantes.fr>
À la recherche du bon lycée, la dérogation à l'entrée en seconde, avril 2002, 45 p.
À la recherche du bon collège, la dérogation à l'entrée en sixième, avril 2002, 40 p.
Guide des néo-cop, septembre 2009, 42 p. (2^{ème} édition).

GLOSSAIRE

ATP	Aide au travail personnel
B2I	Brevet informatique et Internet
BOEN	Bulletin officiel de l'Éducation nationale
CDDP	Centre départemental de documentation pédagogique
CDI	Centre de documentation et d'information
CEREQ	Centre d'études et de recherches sur les emplois et les qualifications
CIO	Centre d'information et d'orientation
CNAM	Conservatoire national des arts et métiers
CNDP	Centre national de documentation pédagogique
CNED	Centre national d'enseignement à distance
COP	Conseiller-ère d'orientation-psychologue
DNB	Diplôme national du Brevet
DP	Découverte professionnelle
ENT	Espace numérique de travail
EPL	Établissement public local d'enseignement
ESEN	École supérieure de l'éducation nationale
IA	Inspection académique
ICEM	Institut coopératif de l'école moderne (<i>pédagogie Freinet</i>)
IDD	Itinéraire de découverte
IA-IPR	Inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional
IEN-IO	Inspecteur-trice de l'éducation nationale chargé-e d'information et d'orientation
IGEN	Inspecteur-trice général-e de l'éducation nationale
MEN	Ministère de l'éducation nationale
PDMF	Parcours de découverte des métiers et des formations
PEGC	Professeur d'enseignement général de collège
PLC	Professeur de lycée et de collège
PPE	Projet personnel de l'étudiant (<i>Module de formation</i>)
PPRE	Programme personnalisé de réussite éducative
SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté
STI	Sciences et technologies industrielles (<i>série de baccalauréat</i>)
SVT	Sciences et vie de la terre
TBI	Tableau blanc interactif
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TICE	Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation
UPI	Unité pédagogique d'intégration
VAE	Validation des acquis de l'expérience
ZEP	Zone d'éducation prioritaire (<i>remplacée par les réseaux ambition réussite en 2006</i>)

**INSPECTION ACADÉMIQUE SARTHE
JOURNÉES D'ÉTUDES ET DE FORMATION**

- HISTORIQUE -

L'alternance en formation

Le Mans-salle des concerts de la médiathèque Aragon, le 21 janvier 1993
Avec : G. Le Boterf, cabinet Quatenaire éducation.
Thème : L'investissement formation.
Conférence-débat. En collaboration avec l'association FormaSarthe.

Différencier la pédagogie, pourquoi, comment ?

Le Mans-Rouillon, le 2 juin 1993
Avec : A. De Peretti.
Actes : décembre 1993, 87 p.

Évaluer au collège aujourd'hui

Le Mans-Rouillon, le 5 octobre 1994
Avec : C. Thélot, A. Bollon
Actes : décembre 1994, 85 p.

Qui est responsable de l'orientation ? Enjeux, pouvoirs et citoyenneté

Le Mans, du 22 au 25 septembre 1998
Journées nationales d'études de l'association des conseillers d'orientation-psychologues France
Avec : M. Huteau, C. Dejours, J.-P. Boutinet, P. Zarifian, G. Coq, R. Lafore, J. Sénecat
Ouverture de la journée du 24 septembre à tous les partenaires des CIO (700 congressistes)
Actes : revue *Questions d'orientation*, n°1, mars 1999, 163 p.

L'école face aux difficultés de recrutement des entreprises

Le Mans, CCI, Bd Levasseur, le 21 février 2001
Avec : A. Du Crest, directeur de l'observatoire régional emploi-formation (OREF) des Pays-de-la-Loire.
Conférence-débat. En collaboration avec l'association FormaSarthe.

Le vieillissement de la population active en Sarthe. Ses conséquences sur l'emploi, la formation.

Le Mans, CCI, Bd Levasseur, le 19 mars 2003
Avec : A. Malmartel, INSEE Pays-de-la-Loire.
Conférence-débat. En collaboration avec l'association FormaSarthe.

Lycéens décrocheurs, raccrocheurs d'école

Le Mans-Rouillon, le 23 mars 2005
Avec : G. Longhi, A. Jellab, S. Beaud
Actes : ÉduSarthe, août 2005, 100 p.

Le monde apprenti, ou l'apprentissage vu par ceux qui le vivent au quotidien.

Le Mans, CCI, Bd Levasseur, 6 avril 2005.
Avec : G. Moreau, professeur de sociologie, université de Nantes.
Conférence-débat. En collaboration avec l'association FormaSarthe.

Scolariser tous les enfants et adolescents handicapés, utopie ou réalité ?

Le Mans Université du Maine, le 29 mars 2006

Avec : B. Dubreuil, C. Schneider, B. Gossot, F. Tournan, M. Bocéno

Actes : ÉduSarthe, juin 2006, 132 p.

Des femmes et des hommes au travail, enjeux et pratiques de la découverte professionnelle

Le Mans, lycée Touchard, le 25 avril 2007

Avec : A. Crindal, R. Ouvrier-Bonnaz

Actes : ÉduSarthe, août 2007, 114 p.

Violences à l'école : prévenir, agir contre

Le Mans-Rouillon, le 19 mars 2008

Avec : B. Defrance, G. Fotinos, A. Fontaine, A. Sirota

Actes : ÉduSarthe, juin 2008, 141 p.

Une orientation scolaire a-t-elle un sens ?

Le Mans-Rouillon, le 18 mars 2009

Avec : B. Dumora, N. Baudouin, P. Madiot

Actes : ÉduSarthe, juin 2009, 116 p.

Diversifier en classe entière au collège

Le Mans, lycées Touchard-Washington, le 31 mars 2010

Avec : J.-M. Zakhartchouk, F. Muller, M. Breut

Actes : ÉduSarthe, juin 2010

**59^{èmes} journées nationales d'études de l'association
des conseillers d'orientation-psychologues France**

Conseiller en temps de crises et d'incertitudes

Le Mans, 22-24 septembre 2010

La journée du vendredi 24 septembre, au Palais des congrès et de la culture, sera largement ouverte aux personnels de l'Éducation nationale extérieurs aux services d'orientation, et aux partenaires externes des CIO (organisations consulaires et professionnelles, Missions locales et PAIO, Pôle emploi et Maisons de l'emploi, etc.).

<http://cio72.ac-nantes.fr/dotclear>

Directeur de publication: Emmanuel Roy
Inspecteur d'académie directeur des services
départementaux de l'éducation nationale en Sarthe
Conception : Jacques Vauloup
Réalisation : Christelle Grassin

Inspection académique de la Sarthe
Inspection de l'information et de l'orientation
34, rue Chanzy - 72071 LE MANS cedex 9

Tél.: 02.43.61.58.11
ce.iio72.ac-nantes.fr

Cette publication est disponible dans son intégralité par
téléchargement sur :

http://www.ia72.ac-nantes.fr/30317031/0/fiche___page1bre/

Mise à jour : mai 2010