

La différenciation

Les Conseillers Pédagogiques du Bas Rhin

Ont participé à l'élaboration de ce document :

Astride BERTRAND
Renée BIERRY
Eliane DEETJEN
Jean EGLER
Henriette FIQUET
Corinne GENTILHOMME
Christiane KENNEL
Anita KOCH
Christine LANGENFELD
Arlette LAUGEL
André LEDIG
Joseph MARZOLF
Jean-Jacques OSTERTAG
Danièle PY
Richard SCHALLER-SCHWARTZ
Jacqueline SCHNEPP
Jean-Michel STEINBACH
Patrick STUTZMANN
Anne TRIBY
Myriam WALLSTEIN
Joseph WATHLE
Christine WENZEL

Sommaire

	pages	Fichiers.doc Sous Word 97
Introduction (M. Auzeloux – PIUFM)	1	
 I – Des référents théoriques		
Historique	6	Théorie.doc
Définitions	7	Théorie.doc
Le triangle pédagogique : un outil de réflexion	9	Théorie.doc
Le triangle pédagogique et la différenciation pédagogique ..	11	Théorie.doc
Les différents styles cognitifs	13	Théorie.doc
 II – Des implications pédagogiques		
Différencier, c'est	15	Différencier c'est
Questions à se poser	16	Questions
Elaboration d'une séquence	17	Elaboration1 – Elaboration2
 III – Des pratiques		
Un puzzle géométrique en maternelle	22	Puzzle
Lecture cycle 2 : étude d'un phonème	28	Phonème
Lecture différenciée à partir d'un album	33	Album
Lecture CM2	38	LectureCM2
 IV – Vers la formation		
A. Référentiel pour l'observation de la classe	44	Référentiel / Référentiel2
B. Exploitation du référentiel comme outil de formation ...	80	Référentiel3
 V – Annexes		
Les niveaux cognitifs	83	Niveaux cognitifs
Démarche pédagogique pour un processus d'apprentissage	85	Démarches
Glossaire	87	Glossaire

AVANT-PROPOS

“ Malgré les apparences, la différenciation ne soulève pas des montagnes ”¹. Cette exhortation de Philippe MEIRIEU pourrait parrainer les pages qui suivent : elle en exprime à merveille le pari dont l'apparente naïveté n'a d'égale que son audace tranquille, alliée à un double souci de lucidité et de générosité.

Il s'agit en effet pour des professionnels de ce que l'on nomme le “ terrain ” de forger ici quelques outils qui permettent aux maîtres d'introduire plus systématiquement la différenciation dans leur pratique de chaque jour, et par-là même aux élèves de se construire leur propre stratégie. Mais ce projet rencontre dès lors et inévitablement les deux écueils soit de la cécité, soit de la vacuité. Comment rendre justice au concret des situations, et en cela aider les maîtres à prendre en compte l'hétérogénéité au quotidien ? Comment pour autant ne tomber ni dans une énumération de recettes empiriques comme telles aveugles à leurs propres principes, ni dans un propos si formel qu'il en viendrait à perdre conjointement tout interlocuteur et tout ancrage dans le réel ? La colombe peut bien croire qu'elle volerait encore mieux dans l'espace vide d'air...

Les auteurs du texte collectif qui suit se montrent trop avisés pour tomber en Charybde ou en Scylla. Ils savent notamment que la pédagogie ne se réduit en aucun cas à la maîtrise d'outils dont la possession garantirait sans risque mais aussi sans surprise des résultats connus d'avance, qu'elle constitue un travail et se définit à ce titre comme la collaboration de la main et de l'esprit, et qu'en ce sens un outil n'y trouve son efficacité que dans sa confrontation à un champ de questions, de principes comme de concepts hors duquel il ne posséderait ni place, ni signification, ni légitimité.

Mais précisément, qu'en est-il de ce champ théorique, au moins dans quelques-uns de ses aspects, susceptibles d'éclairer le chantier de la différenciation pédagogique et en retour fécondés par lui ? Comment définir ce qu'on appelle communément et à la suite de Louis LEGRAND “ pédagogie différenciée ”, afin qu'elle n'apparaisse ni comme un remède miracle, ni comme une mode, ni comme un mouvement pédagogique de plus, ni comme une pratique si difficile à mettre en œuvre qu'elle exigerait du maître qu'il soulevât des montagnes (pour reprendre l'expression citée plus haut), ni - enfin et surtout - comme une différenciation des objectifs ? Car l'école se proposerait alors d'occuper certains élèves quand elle offrirait à d'autres un dialogue royal avec le savoir. Renoncement d'un côté, élitisme de l'autre, c'en serait fini de l'école de la République et de l'idéal d'égalité qui lui tient lieu de principe, c'est-à-dire tout à la fois de commencement et de commandement. Voilà pourquoi Jean-Pierre ASTOLFI insiste avec beaucoup de force sur ce qu'il nomme lui-même “ une règle d'or de la

¹ Ph. MEIRIEU, *L'école, mode d'emploi*, ESF 1985, p. 134.

différenciation ”, en vertu de laquelle celle-ci “ doit évidemment s’effectuer à objectif constant ”².

Il devient alors manifeste que la différenciation pédagogique trouve très exactement sa place au point où convergent des prises de position tant politiques que morales. Seuls s’en étonneront ceux qui dissocient ces deux dimensions, dont le divorce leur semble prononcé depuis celui d’Antigone et de Créon, si bien que les valeurs ne peuvent pas à leurs yeux tenir lieu de politique ; ceux aussi - mais ce sont peut-être les mêmes ? - qui méconnaissent la République, à l’instant invoquée, et à propos de laquelle Marc BLOCH affirmait qu’ “ être républicain, c’est admettre que la société est faite pour l’homme et doit lui servir de fin ”³. D’une manière qui n’a sans doute rien de fortuit, notre école retrouve cette exigence dans la loi qui fonde son action, et aux termes de laquelle « le service public de l’éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants ”⁴. Dans la même veine, les textes ultérieurs chargés de la spécifier prescrivent à l’école de contribuer à l’égalité des chances et de placer l’enfant au cœur du système éducatif en travaillant à la réussite de tous, en s’adaptant pour cela finement à chacun considéré et traité comme un cas particulier. Pour ne citer que l’un d’entre eux, “ la prise en compte de l’hétérogénéité des élèves recentre l’action du maître tout autant sur celui qui apprend que sur ce qu’il doit apprendre ”⁵. Ainsi, la pédagogie différenciée ne relève pas de la seule option personnelle de l’enseignant : inscrite dans la loi, elle compte parmi ses obligations.

Ce qui ne l’empêche pas de se fonder conjointement sur la double affirmation éthique de la responsabilité éducative du maître et de l’éducabilité radicale de l’élève : “ folie nécessaire ” et “ candeur calculée ”⁶ par laquelle l’enseignant déclare sa conviction que chaque élève peut réussir et s’oblige donc à inventer les moyens susceptibles d’incarner cette conviction. De la sorte et en cas d’échec, ce qu’après tout aucune entreprise humaine ne peut exclure, l’éducateur ne cédera pas aussi facilement à la résignation, mais au contraire il cherchera (et donc trouvera) une réussite antérieure à laquelle adosser son travail, un moyen encore inexploré et dont rien en effet ne peut garantir qu’il ne réussira pas là où, jusqu’à présent, tout a échoué.

Entre cette ambition de la nation d’un côté, une exigence de la morale de l’autre, le maître peut trouver le parti pris qui constitue à l’analyse la condition même de possibilité de son action : “ en éducation, je ne connais jamais le réel, je le cherche ”, et “ en lui-même (il) ne me dit rien sur la possibilité de la transformer ”⁷ aussi longtemps que je ne le sollicite pas par le regard que je porte *a priori* sur lui, en le lisant comme intangible ou au contraire comme modifiable. Se lancer un jour dans une aventure éducative authentique, c’est ainsi parier simultanément sur la possibilité pour tous les élèves d’accéder à des connaissances et à des outils (en particulier méthodologiques)

²J.-P. ASTOLFI, *L’école pour apprendre*, ESF 1992, p. 183. C’est l’auteur qui souligne.

³Texte cité par Mona OZOUF, *L’idée républicaine et le passé national*, *Le Monde*, 19/6/98, p.14.

⁴*Loi d’orientation sur l’éducation*, 10 juillet 1989, Article premier.

⁵Ministère de l’Education nationale, *Les cycles à l’école primaire*, CNDP - Hachette 1991, p.12.

⁶Les deux expressions sont empruntées à Ph. MEIRIEU, *Le choix d’éduquer - éthique et pédagogie*, ESF 1991, respectivement p. 25 et p. 29.

⁷Ph. MEIRIEU, *op. cit.*, p. 35.

communs, et sur l'existence d'une voie toujours et nécessairement singulière par laquelle chacun y parvient. L'idéal d'égalité ne s'exerce pas alors au détriment du respect de l'identité, qui à son tour n'exclut pas la confrontation à l'altérité : si la prise en compte des acquis de la psychologie différentielle, et notamment de ce qu'on appelle aujourd'hui la personnalité cognitive, constitue un " éloge de la différence " reconnue dans sa légitimité, elle ne tombe pas pour autant dans les errements d'un " enfermement autiste " ⁸ qui appauvrirait l'élève en le rendant intolérant à toute autre stratégie que la sienne.

Etroite, la voie est cependant praticable pour le maître prêt à diversifier outils et situations d'apprentissage en les ordonnant à un même objectif identifié, à un même " contenu repéré " ⁹ pour lequel ils deviennent alors autant d'invitations adressées à chacun de ses élèves dans leur hétérogénéité de découvrir comme d'y négocier sa voie d'entrée. Le document qui suit témoigne d'une façon éclatante de la possibilité de cette pratique, et, dans une brièveté fort contrainte, cette préface voudrait pour finir nommer rapidement quelques-unes des possibilités offertes par l'institution au maître qui se lance dans cette entreprise. L'organisation de la scolarité en cycles et la souplesse qu'elle permet dans la gestion du temps de l'apprentissage comme dans le respect des différences ; les possibilités ouvertes par le décloisonnement et les échanges de service ; les études dirigées, enfin et peut-être surtout, souvent mal perçues par le maître et qui autorisent pourtant *expressis verbis* des pauses méthodologiques au cours desquelles on verbalise et examine en classe les procédures qui se sont révélées efficaces, celles aussi et par contre qui mériteraient d'être révisées, permettant ainsi à certains de trouver la confirmation attendue, à d'autres la rectification nécessaire, aux derniers (dans tous les sens du terme !) l'appropriation rendue enfin possible.

La tâche est-elle ardue ? Peut-être. Impossible ? Certainement pas, et les pages qui suivent le prouvent surabondamment. Mais, éducateurs dignes de ce titre, leurs auteurs savent bien, avec SPINOZA, que " tout ce qui est très précieux est aussi difficile que rare " ¹⁰.

Gilles AUZELOUX
Professeur de Philosophie
I.U.F.M. - site de Colmar

⁸J.-P. ASTOLFI, *L'école pour apprendre*, p. 185-186

⁹Au sens que donnent à cette expression les textes officiels relatifs à l'école maternelle. Cf. Ministère de l'Éducation Nationale, *Programmes de l'école primaire*, CNDP - Hachette 1995, p. 20.

¹⁰SPINOZA, *L'Ethique*, 1677, Livre V, Proposition 42, Scolie (Bibliothèque de la Pléiade, p. 596).

I

Des référents théoriques

Chapitre élaboré à partir des conférences de
M. ASTOLFI (20/01/97), de M. WENGER (17/11/97)
et de M. AUZELOUX (03/12/98)

Historique

1 - POLITIQUE

1959 : Prolongation de la scolarité jusqu'à 16 ans

1973 : Le terme de « pédagogie différenciée » apparaît sous la plume de Louis Legrand.
« L'idée d'une nécessaire différenciation rationnelle de la pédagogie pour faire face à la diversité des publics présents dans les classes hétérogènes est le produit d'un conflit devenu insupportable entre cette diversité et l'unité réalisée des programmes et des méthodes. »

(Louis LEGRAND, *La différenciation de l'enseignement*, Association Se former, Lyon)

1979 : Les instructions officielles utilisent, pour la première fois, l'expression « pédagogie différenciée ».

1989 : Loi d'orientation sur l'éducation : « Pour assurer l'égalité et la réussite des élèves, l'enseignement est adapté à leur diversité [...]. »

1991 : « La mise en œuvre de la NPE repose sur une nécessaire pédagogie différenciée. » (lettre de L. Jospin)

2 - PEDAGOGIQUE

« Par la pédagogie de la maîtrise, dans des conditions appropriées d'enseignement et d'apprentissage, la quasi-totalité des élèves parviendront à maîtriser les objectifs des programmes scolaires. »

(Liste ou Taxonomie de comportements cognitifs et affectifs de Benjamin Bloom)

3 - PSYCHOLOGIQUE

L'étude des différences entre les individus est l'objet principal de la psychologie différentielle, discipline qui étudie également les différences entre groupes.

(REUCHLIN M., *La psychologie différentielle*, Paris PUF 1990)

Définitions

â Le terme de pédagogie différenciée veut désigner « un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves. »

(Louis LEGRAND, *La différenciation pédagogique*, Scarabée, CEMEA, Paris 1984)

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

(P. MEIRIEU, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, ESF, 1989)

â « Différencier, c'est se laisser interpellé par l'apprenant, par l'élève concret, déroutant et irritant, mettant parfois en échec nos meilleures intentions, faisant vaciller avec inconscience nos plus beaux édifices. »

« Différencier la pédagogie c'est se laisser interpellé par cette évidence si importune pour celui qui sait déjà : il n'y a de savoir que par le chemin qui y mène. »

(P. MEIRIEU, *Cahiers pédagogiques*, « Différencier la pédagogie », 1989)

â « La pédagogie différenciée est une méthodologie d'enseignement et non une pédagogie. Face à des élèves très hétérogènes, il est indispensable de mettre en œuvre une pédagogie à la fois variée, diversifiée, concertée et compréhensive. Il doit y avoir une variété de réponses au moins égale à la variété des attentes, sinon le système est élitiste. Chaque enseignant est différent dans sa manière de faire et il reconnaît à l'autre le droit d'avoir une méthode différente. La diversification est facteur de réussite. Du bon sens, de la bonne entente sont des gages de réussite. Le travail en équipe devient une obligation de service, l'enseignant ne peut rester isolé. »

(A. De PERETTI)

â « La pédagogie différenciée est une démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage pour permettre à des élèves d'âge, d'aptitudes, de compétences, aux savoirs hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs. »

(AUZELOUX)

â « La 'flexibilité méthodologique' du maître est un facteur de la réussite des élèves dans la mesure où elle permet à chacun d'élaborer sa propre stratégie. »

(L. DREVILLON, *Pratiques pédagogiques et développement de la pensée opératoire*, PUF, 1980)

â La pédagogie variée : « Varier sa pédagogie c'est se rendre compte que toute méthode dominante en appelle d'autres - complémentaires - qui seront employées de façon plus légère. »

â La pédagogie diversifiée : « Diversifier la pédagogie c'est s'interroger sur l'éventail des démarches simultanément possibles. »

(J.P. ASTOLFI)

â Différenciation simultanée et différenciation successive :

Soit le maître fait preuve de flexibilité pédagogique en proposant à sa classe une succession d'activités ordonnées autour d'un même objet, telle que chacun puisse découvrir sa propre stratégie et s'approprier le savoir proposé ; c'est le cadre le plus facile.

Soit le maître, à un moment donné, fait que les élèves s'adonnent à des activités diverses définies pour chacun d'eux, en fonction de leurs besoins, de leurs ressources etc. ; c'est un cadre plus complexe à gérer.

(AUZELOUX)

La pédagogie différenciée n'est pas ...

â « ... le culte de la différence. »

(Bernard Xavier RENE)

â « Elle est moins un système qu'une démarche. »

(P. MEIRIEU)

â « Différencier la pédagogie ce n'est pas renoncer à élaborer des programmes rigoureux, des méthodes bien construites, des principes pédagogiques clarificateurs. »

(P. MEIRIEU)

â « Elle n'a de sens que dans un système d'objectifs constants. »

Pédagogie différenciée ou différenciation pédagogique ?

La différenciation n'est pas une 'nouvelle pédagogie', une 'pédagogie parmi d'autres' ; à fortiori, ce n'est pas une pédagogie miracle. C'est pourquoi on préfère l'appellation différenciation pédagogique à l'expression pédagogie différenciée.

Le triangle pédagogique : un outil de réflexion



méthode pédagogique = mode de gestion des relations entre le professeur, les apprenants et le savoir

Pôle du savoir

- démarche spécifique organisant les connaissances
- notions de pré-requis dans les connaissances
- objectifs en fonction de l'âge des enfants
- logique disciplinaire (ex : géographie et cartes)
- programmations
- didactique
- etc.

â si pôle trop fort : dérive programmatique (maître qui fait une conférence)

â si pôle trop faible : manque de contenus

Pôle de l'élève

- prise en compte de l'état psychologique de l'élève, des capacités d'attention, des styles cognitifs, des rythmes de travail, des différences de niveau...

â si pôle trop fort : dérive psychologique (écoute passive des aspirations de l'élève, concentration sur ses processus d'apprentissage au détriment de ce qu'il convient d'apprendre...)

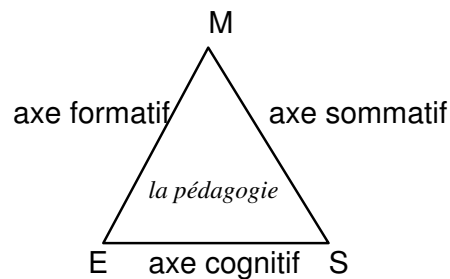
â si pôle trop faible : violence faite à l'enfant dans son intégrité

Pôle du maître

- formation, savoirs, expérience, tempérament...
- enseignant "expert"
- pédagogie du modèle
- etc.

â si pôle trop fort : dérive démiurgique (maître qui croit à la toute puissance de sa parole, à la maléabilité de l'esprit)

â si pôle trop faible : absence d'identification au maître, absence de l'envie de lui faire plaisir



APPRENDRE: axe Elève - Savoir ou axe cognitif

Comment l'élève s'approprie-t-il le savoir ?

- contrats, projets,
- évaluation, diagnostic du champ cognitif,
- métacognition,
- conflit socio-cognitif,
- situations problèmes,
- travail dans la zone proximale de développement,
- prise en compte de l'erreur et émergence des représentations initiales de l'enfant,
- explicitation des procédures,
- processus d'apprentissage
- ...

FORMER: axe Maître - Elève ou axe formatif

Comment le maître et l'élève sont-ils en relation ? (Dominante après 1968)

- ambiance de classe
- transmission de sa passion
- ...

ENSEIGNER: axe Maître - Savoir ou axe sommatif

Comment le maître se situe-t-il par rapport au savoir ?

- théories de Bloom, Skinner ...
- le guidage
- pédagogie du programme
- ...

Le triangle pédagogique et la différenciation pédagogique

Pôle du Maître / axes Maître - Elève et Maître - Savoir

Nul ne peut faire réussir tout le monde ; nul ne peut être aimé par tout le monde. Donc

- intérêt des décloisonnements (\neq échanges de service),
- hétérogénéité des maîtres permettant la transmission des passions,
- programmations en équipe, sur trois ans, sur un cycle.

Pôle du Savoir

Varié la complexité cognitive des tâches demandées, pour un objectif commun à tous.

Taxonomie de Bloom (reprise par de Landsheere et Sherringham)

- 1) Connaissance (restitution)
- 2) Compréhension (traduction/transposition/transformation)
- 3) Application (utilisation de règles)
- 4) Analyse (explication/comparaison)
- 5) Synthèse (production de texte ou de document/résolution de problème)
- 6) Evaluation (prendre position pour/contre et justifier)

Pôle de l' Elève / axe Elève - Savoir

- Faire appel aux différents styles cognitifs,

La Garanderie, Astolfi, Gardner

- V A K visuels, auditifs, kinésiques (ce n'est pas que certains apprennent mieux par les images que par les textes ; il s'agit des images mentales au moment où on mobilise le savoir. Le K est relatif aux émotions, "aux tripes".)
 - D I dépendants, indépendants par rapport au champ (certaines personnes ont besoin du contexte au contraire du "mode énarque" où il n'y a pas d'état d'âme, où les choses existent pour elles-mêmes)
 - R I réflexifs, impulsifs (repérés par les temps de réponse : l'école a tendance à favoriser les réflexifs mais seuls les impulsifs ont droit à la parole !)
 - P C productifs, consommateurs (ainsi, les enseignants apprennent par production du savoir et les élèves généralement par consommation)
- (cf.doc détaillé)

- métacognition / conscientisation,
- statut de l'élève : l'enfant est acteur de la construction de son savoir, il n'est plus récepteur de savoirs mais bâtisseur de ses structures intellectuelles,
- analyse fine de l'hétérogénéité des élèves et suivis individualisés,
- groupes de besoins (\neq groupes homogènes : bons, moyens, faibles !!),
- erreur comme source première de la connaissance.

Au centre du triangle : la pédagogie

"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 (=programmes nationaux)" (Conférence de J.P. Astolfi à Sélestat - 1997)

On emploie donc actuellement plus volontiers l'expression "**différenciation pédagogique**".

Que peut-on différencier ?

Toutes les variables d'une situation de travail proposée pour une compétence donnée :

- les supports : textes, images, graphiques, films, cartes, multimédia...
- les lieux
- les traces : textes, dessins, graphiques...
- le temps : durée, rythme, fréquence...
- la formation du groupe : homogènes, hétérogènes...
- les relations dans le groupe : enfant/savoir, enfant/enfant, enfant/adulte
- le niveau d'exigence
- les consignes : collectives, individuelles / fermées ou ouvertes
- les types de situations : jeux pour dégager des règles, des régularités ; recherches et problèmes pour dégager des stratégies ; exercices avec notion de savoir codifié
- le degré de guidance
- l'évaluation
- etc.

(cf.doc détaillé)

La différenciation pédagogique et les différents styles cognitifs

II

Des implications pédagogiques

Différencier, c'est...

poser un diagnostic, prendre en considération la diversité, concevoir des stratégies flexibles et ajustables.

① **Varier l'organisation de la classe** situation collective, situation de groupe de besoin, situation de groupe avec attribution de responsabilités différentes, situation individualisée

② **Prendre en compte les niveaux cognitifs** connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse, évaluation

③ **Respecter les styles cognitifs** des outils et une démarche adaptés aux styles cognitifs :
visuelle, auditive ou kinesthésique
analytique ou synthétique, impulsif ou réflexif
- élève à dominance
- inductif ou déductif,

④ **Varier les stratégies d'apprentissage** adaptation des consignes (formes et contenus)
statut et traitement de l'erreur
développement de l'autonomie

⑤ **Varier les approches méthodologiques** métacognition et conscientisation

⑥ **Diversifier les outils d'apprentissage** la parole, l'écrit, le geste, l'image, l'audiovisuel, l'informatique, les matériaux divers
différentes entrées disciplinaires et interdisciplinaires

⑦ **Diversifier les aides méthodologiques** fiche guide
la personne ressource : enseignant, élève et/ou intervenant extérieur
le document adapté au style cognitif

⑧ **Respecter les rythmes d'apprentissage** l'emploi du temps au service du rythme biochronologique et du rythme d'apprentissage de l'élève

Questions à se poser

pour différencier pendant l'élaboration d'une unité d'apprentissage

ETAPES	QUESTIONS	réf. à «différencier, c'est »								MES REPONSES
		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	
☐ Rappel des acquis antérieurs (évaluation diagnostic)	Le type de questionnement utilisé permet-il de vérifier : - le niveau cognitif des acquisitions antérieures ? - la représentation des élèves ?	x	x	x			x	x	x	
☐ Phase exploratoire	Les situations proposées permettent-elles d'effectuer une activité de recherche ? Les outils utilisés permettent-ils d'appréhender la situation problème (complexité, lisibilité, faisabilité) ?	x		x			x	x	x	
☐ Phase d'émission d'hypothèses	L'organisation de la classe et le mode de communication permettent-ils à tous les élèves d'émettre des hypothèses ? Quel est le statut et le traitement de l'erreur ?	x	x	x	x	x	x		x	x
☐ Phase d'analyse des hypothèses	Le questionnement oral ou écrit permet-il à l'élève de se poser des questions pertinentes et de progresser dans son argumentation ?		x	x	x	x	x	x	x	
☐ Phase de vérification	Les moyens mis en œuvre permettent-ils à tous les élèves de vérifier les hypothèses (construction,	x	x	x	x	x	x	x	x	

	documents, échanges avec une personne ressource ...) ?											
☐ Validation et énonciation de la découverte	L'énonciation de la découverte est-elle accessible à tous les élèves (formulation, mode de communication) ?		x	x					x			
$\frac{1}{4}$ Phase d'entraînement intensif	L'organisation de la classe permet-elle à chaque élève de disposer d'un temps de travail suffisant pour asseoir ses connaissances ? Une gradation de la difficulté est-elle envisagée ? Quels types d'aides sont proposées ?	x								x	x	
$\frac{1}{2}$ Phase d'évaluation	L'évaluation correspond-elle au niveau cognitif de l'élève ? L'évaluation formative me donne-t-elle des informations suffisantes pour améliorer le suivi de tous les élèves ? L'évaluation sommative différée se limite-t-elle à un nombre restreint de critères bien définis et est-elle centrée sur la performance de l'apprenant ?		x	x								
		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
		x	x	x					x			

<h1>Elaboration d'une séquence</h1>
dans le cadre d'une différenciation pédagogique

Niveau :

Objectif :

Enoncé :

Etapas	Déroulement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Organis ation	niveaux cognitifs	styles cognitifs	stratég. d'appr.	○ approch. méthod.	± outils d'appren	aides méthod	rythmes
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Rappel des acquis antérieurs <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Phase exploratoire <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Phase d'émission d'hypothèses <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Phase d'analyse des hypothèses									

Etapes	Déroulement	<input type="checkbox"/> Organis ation	<input type="checkbox"/> niveaux cognitifs	<input type="checkbox"/> styles cognitifs	<input type="checkbox"/> stratég. d'appr.	○ approch. méthod.	± outils d'appren	<input type="checkbox"/> aides méthod	<input type="checkbox"/> rythmes
<input type="checkbox"/> Phase de vérification									
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Validation et énonciation de la découverte <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
$\frac{1}{4}$ <input type="checkbox"/> Phase d'entraînemen t intensif <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
$\frac{1}{2}$ Phase d'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							

Elaboration d'une séquence

dans le cadre d'une différenciation pédagogique

Niveau : CE1

Objectif : Etre capable de reconnaître et de traiter une situation multiplicative

Enoncé : Le jardinier du parc doit remplacer les arbres qui ont été arrachés. On lui demande de planter 2 rangées de 6 sapins et 3 rangées de 6 hêtres. Combien d'arbres y aura-t-il dans ce parc?

Etapes	Déroulement	<input type="checkbox"/> Organis ation	<input type="checkbox"/> niveaux cognitifs	<input type="checkbox"/> styles cognitifs	<input type="checkbox"/> stratég. d'appr.	<input type="checkbox"/> ○ approch. méthod.	<input type="checkbox"/> ± outils d'appren	<input type="checkbox"/> aides méthod	<input type="checkbox"/> rythmes
<input type="checkbox"/> Rappel des acquis antérieurs	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Calcul mental : contrôle des tables (+ , x) - oral / écrit collectif / groupe / individuel ♦ Représentation d'un énoncé sous forme d'un dessin ou d'un schéma 	X	X X		X	X	X		
<input type="checkbox"/> Phase exploratoire	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Compréhension de l'énoncé <ul style="list-style-type: none"> - Reformulation de l'énoncé - Traitement avec ou sans guide - Représentation sous forme de dessin ou de schéma - Avec ou sans médiation - Collectif / individuel / groupe ♦ Tentative de résolution <ul style="list-style-type: none"> - Seul / collectif / groupe - Avec ou sans aide (personnes ressources) - Avec ou sans canevas (ex: solution lacunaire) 	X	X X	X	X X	X X X	X X		

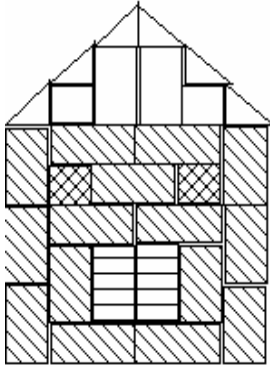
Phase d'émission d'hypothèses	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Mise en commun <ul style="list-style-type: none"> - Relevé de toutes les solutions et de toutes les erreurs éventuelles - Oralement / par écrit au tableau - Mise en place d'un débat maître/élèves et élèves/élèves - Explicitation des démarches 	X X	X	X	X X X	X	X	X	
Etapes	Déroulement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	○	±	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Organis ation	niveaux cognitifs	styles cognitifs	stratég. d'appr.	approch. méthod.	outils d'appren	aides méthod	rythmes
<input type="checkbox"/> Phase d'analyse des hypothèses	♦ Permettre à chaque enfant d'expliquer sa stratégie, d'argumenter	X	X	X	X	X	X	X	
<input type="checkbox"/> Phase de vérification	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Proposer des vérifications différentes ♦ Contrôle des calculs effectués en faisant appel à la calculette, à la table de Pythagore,... ♦ Echange avec personne ressource 	X X	X		X X	X	X X		
<input type="checkbox"/> Validation et énonciation de la découverte <input type="checkbox"/>	♦ S'assurer de l'efficacité de la solution retenue		X		X				

$\frac{1}{4}$ Phase d'entraînement intensif	♦ Proposer des énoncés plus ou moins difficiles			X		X		X	
	♦ Prévoir un travail en ateliers	X			X			X	X
	♦ Penser aux aides								
	- fiches-guides	X	X		X	X	X	X	
	- solutions partiellement rédigées	X	X		X	X	X	X	
	- présence de tables	X	X		X	X	X	X	
$\frac{1}{2}$ Phase d'évaluation	♦ Proposer des problèmes fermés sous forme de problèmes d'application		X		X	X	X	X	
	♦ Exiger une solution où sont présents les différentes étapes du cheminement et les stratégies utilisées		X		X	X	X	X	
	♦ Travailler sur des problèmes de réinvestissement		X		X	X	X	X	
	♦ Construire les énoncés à partir de données numériques		X		X	X	X	X	

III

Des pratiques

Un puzzle géométrique en maternelle : que peut-on différencier ?



Puzzle à réaliser avec des plaquettes de 4 couleurs.

Objectif:

*Organiser un espace déterminé par des formes, des tailles et des couleurs différentes.
Repérer la position des objets dans un espace afin d'obtenir une maison identique.*

Préalables - rappel des acquis antérieurs

- les enfants ont déjà manipulé librement ce jeu, ont créé eux-mêmes des formes
- les enfants connaissent les couleurs, le rectangle, le triangle, haut et bas.

I - Une réflexion préalable : que peut-on différencier ?

Consigne

- Poser les plaquettes sur le modèle / sous le modèle / à côté du modèle.
- Varier la position du modèle : modèle horizontal / vertical / éloigné.

la position du modèle modèle vertical / loin du modèle (donc mémorisations)

Support

- Avec les plaquettes, on peut varier le nombre de couleurs / l'organisation dans l'espace / l'échelle du modèle. Le modèle peut être entier ou éclaté en différentes parties, chacune accompagnée des pièces nécessaires.
- Jeu similaire avec des cubes.
- Jeu similaire avec des figures coloriées, découpées et collées.
- Jeu similaire avec des blocs de mousse géants en salle de motricité; travail dans les plans horizontaux et verticaux.
- Jeu similaire avec support informatique.

Rôle du maître & méthodologie

- Verbalisations plus ou moins nécessaires (il y a toujours verbalisation en début).
- Reformulations et recentrages plus ou moins nécessaires.
- Construction avec ou sans méthodologie (ex: "Travailler ligne par ligne." "Repérer, nommer, trier les différents éléments".)

Constitution du groupe

- L'enfant travaille seul / par deux / en atelier (6 à 8 max.).

Place de la situation

- Jeu pour le jeu.
- Jeu comme élément d'un projet plus vaste: il y a un avant et un après. (Ex: Même jeu à partir de modèles inventés pour arriver à un village complet.)

Procédure

- L'analyse : lecture du modèle, comparaison entre modèle et productions avec sollicitation métacognitive.
- L'application : manipulations (décrites précédemment).

II - Une organisation concrète : comment différencier ?

Groupe 1 <input type="checkbox"/>	Groupe 2 <input type="checkbox"/>	Groupe 3 <input type="checkbox"/>
En autonomie. Chaque enfant travaille seul. Les enfants sont capables d'analyser un modèle statique et de le reproduire.	Travail par deux. Des tâches différentes sont attribuées à chaque binôme. Enfants qui ont des difficultés au niveau de l'analyse du modèle statique et des difficultés d'organisation de l'espace. L'enseignant exercera un tutorat ponctuel à chaque étape de la construction.	Travail collectif en groupe où chaque enfant aura un rôle précis dans la construction du puzzle demandé. Présence de l'enseignant. Enfants qui ont des difficultés à repérer l'organisation spatiale du puzzle demandé. Difficultés de méthodologie pour mener leur tâche à terme.
<i>Support</i> : <input type="checkbox"/>	<i>Support</i> : <input type="checkbox"/>	<i>Support</i> : <input type="checkbox"/>
Le modèle statique donné / 2 formes géométriques, des dimensions et 4 couleurs différentes <input type="checkbox"/>	Le modèle statique présenté en deux ou trois parties séparées (toit, façade...)	Modèle statique plus grand avec moins de formes. Matériel : Blocs mousse de la salle de jeux, deux formes différentes et 4 couleurs différentes.
<i>Consigne</i> : <input type="checkbox"/>	<i>Consigne</i> : <input type="checkbox"/>	<i>Consigne</i> : <input type="checkbox"/>
Poser les différents éléments sur le modèle	Poser les différents éléments sur la forme dessinée. Travail par groupes de deux pour chaque élément.	Poser les différents éléments sur le modèle. Trier les différentes formes de même taille Trier les couleurs Chaque enfant choisit 3 ou 4 éléments. Le tri est fait en autonomie. Groupe de 6 enfants avec l'enseignante.
<input type="checkbox"/> Groupe 1 <input type="checkbox"/>	Groupe 2 <input type="checkbox"/>	Groupe 3 <input type="checkbox"/>
<i>Méthodologie</i> : <input type="checkbox"/>	<i>Méthodologie</i> : <input type="checkbox"/>	<i>Méthodologie</i> : <input type="checkbox"/>

<p>Analyse du modèle par verbalisation de l'enfant (lecture du modèle : "Pour le toit il me faut ...").</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Trier les différentes formes 2. Trier les différentes couleurs 3. Procéder à la construction ligne par ligne 4. Terminer par le toit <p>ou</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. 4. Choisir une méthode de construction et l'explicitier ensuite. <p>Présence de l'enseignant à la fin de la tâche.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analyse du toit et verbalisation de l'enfant <ol style="list-style-type: none"> 1.a. trier les formes nécessaires pour réaliser le toit 1.b. analyser, verbaliser 1.c. construction 1.d. vérification 2. Le tour de la façade (même processus) 3. Remplir l'espace vide en procédant ligne par ligne, en verbalisant au fur et à mesure. <ol style="list-style-type: none"> 3.a. Trier les formes 3.b. Analyser et verbaliser 3.c. Procéder à la construction ligne par ligne 3.d. Vérification <p>Tutorat du maître à chaque étape; recentrage si des difficultés se présentent.</p>	<p>Construction élément par élément, en trois étapes successives.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Toit 2. Pourtour 3. Intérieur <ol style="list-style-type: none"> a. Analyse du toit et verbalisation par l'enfant de chaque élément qu'on pose. b. Un par un les enfants viennent déposer sur le modèle la forme demandée ("un rectangle") par l'enseignante. c. Préciser l'endroit où on le pose d. Vérification collective e. On continue la construction étape par étape, élément par élément.
<p><i>Prolongement</i> : <input type="checkbox"/></p>	<p><i>Prolongement</i> : <input type="checkbox"/></p>	<p><i>Prolongement</i> :</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Construire "sa" maison en posant les éléments à côté du modèle proposé. 2. Inventer "sa" maison et dessiner le modèle statique 3. Inventer "sa" maison avec un support informatique. <input type="checkbox"/> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Construire chacun "sa" maison avec deux couleurs différentes et deux formes différentes. 2. Construire chacun "sa" maison avec quatre couleurs différentes et deux formes différentes. 	<p>S'entraîner à faire différentes constructions en grand format pour passer ensuite à un modèle plus petit.</p>

Des outils pour apprendre

Objectif général : Structuration de l'espace

Conditions		Compétences à atteindre
Organisation de la classe	Matériel	L'enfant est capable de :
Plénière	<ul style="list-style-type: none"> Formes géométriques (triangles, rectangles) de tailles et couleurs différentes 	<ul style="list-style-type: none"> Discriminer des couleurs, des formes
<p>Groupe 1</p> <ul style="list-style-type: none"> Connaissance des couleurs Reconnaissances géométriques en voie d'acquisition 	<ul style="list-style-type: none"> Modèle statique Formes géométriques (triangles et rectangles) de 4 couleurs différentes 	<ul style="list-style-type: none"> Trier les différentes formes Reconstituer le modèle en respectant les formes données ; procéder par essais/erreurs en positionnant les formes de couleur sur le support
<p><u>Groupe 2</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Connaissance des couleurs et des formes Vers une structuration de l'espace 	<p>Modèle visuel présenté en trois parties</p> <ul style="list-style-type: none"> Le toit Le pourtour de la façade Le rectangle central de la façade 	<ul style="list-style-type: none"> Analyser le modèle partie par partie Regrouper les différentes formes géométriques sur les différentes parties Respecter les couleurs et les formes indiquées
<p><u>Groupe 3</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Connaissance des couleurs et des formes Capacité d'analyse de la structuration de l'espace 	<ul style="list-style-type: none"> Silhouette « blanche » / enfant Modèle statique vertical commun au groupe Formes géométriques de couleur Outil d'évaluation : transparent avec formes et couleurs (papier calque ou plastique) 	<ul style="list-style-type: none"> Analyser ; passer du plan vertical au plan horizontal Trier en respectant les deux critères : formes et couleurs Procéder à la reconstitution du modèle Savoir évaluer son « travail » avec un outil de référence

A assembler avec la page suivante >

Section des moyens

Tâches du maître	Tâches des élèves	Différenciations
<ul style="list-style-type: none"> Mobiliser les connaissances par rapport aux formes et aux couleurs 	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître, trier et nommer les couleurs et les formes 	<ul style="list-style-type: none"> Prendre en compte les différents niveaux cognitifs <input type="checkbox"/> Accepter les verbalisations comparatives (ex : le triangle, c'est comme un toit)
<ul style="list-style-type: none"> Formulation de la consigne « Faire la maison en utilisant les mêmes formes » Tutorat du maître : verbalisation, métacognition, conscientisation 	<ul style="list-style-type: none"> Analyser le modèle avec l'étagage du maître Faire correspondre les formes à celles dessinées sur le modèle 	<ul style="list-style-type: none"> Respecter les différentes stratégies des enfants <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> Annoncer : travail en autonomie Formulation de la consigne : « Construire les différentes parties de la maison à l'aide des formes de même couleur puis assembler les différentes parties pour reconstruire la maison Vérifier la compréhension de la consigne au cours de l'activité 	<ul style="list-style-type: none"> Analyser, trier les formes Placer les formes en respectant le critère couleur Agencer les différentes parties pour reconstruire la maison 	<ul style="list-style-type: none"> Différencier les formes de travail : autonomie Diversifier les aides méthodologiques, les supports <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> Annoncer : travail en autonomie Formuler la consigne : « Construire la même maison en plaçant les mêmes formes et les mêmes couleurs sur la silhouette blanche » 	<ul style="list-style-type: none"> Analyser le modèle Transférer du plan vertical au plan horizontal Structurer l'espace Valider sa construction 	<ul style="list-style-type: none"> Travail en autonomie Diversifier les outils d'apprentissage Différencier les aides méthodologiques <input type="checkbox"/> ± <input type="checkbox"/>

Lecture : le phonème et ses graphies

Objectif général : Parvenir à identifier un son et l'associer à une ou plusieurs graphies (Phase d'apprentissage)

Conditions		Compétences à atteindre
Organisation de la classe	Matériel	
Collectif	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Album</u>:" <i>Bon appétit M. Lapin</i>" • Cassette préenregistrée de l'histoire 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier dans l'histoire racontée ou entendue des mots où l'on entend le phonème [t] • Prendre conscience des 2 graphies du phonème.
<p style="text-align: center;">2 groupes</p> <p><u>Groupe A :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • élèves en difficulté par rapport à la discrimination auditive --> travail avec aide du maître <p><u>Groupe B :</u></p> <p>autres élèves --> travail en autonomie</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Album • Images + mots (prévoir des mots contenant des syllabes identiques) • Images d'objets où l'on entend (t) et d'autres où on ne l'entend pas (1 lot collectif + lots individuels) • Images (voir groupe A mais en plus grand nombre ; uniquement lots individuels) • Grille de réponses 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les mots où l'on entend le phonème [t] et les syllabes formées avec le phonème. • Identifier les mots où l'on entend le phonème [t] et les syllabes formées avec le phonème

A assembler avec la page suivante >

Le son [t] - Cycle 2

Tâches du maître	Tâches des élèves	Différenciations
<ul style="list-style-type: none"> • Enoncer la consigne : « <i>Partons à la chasse au son [t] dans l'histoire. Levez la main quand vous entendez le son [t] dans un mot.</i> » • Arrêter la cassette au signal des enfants • Faire verbaliser et vérifier le mot signalé • Ecrire au tableau le mot retenu • Entourer les graphies (t) ou (tt) • Repérer les élèves ayant des difficultés • Bien gérer les élèves rapides ou lents 	<ul style="list-style-type: none"> • Ecouter attentivement l'histoire • Repérer les mots où l'on entend le son • Lever la main au bon moment. • Verbaliser le mot retenu • Expliquer son choix (justifier - argumenter) 	<p>Respect des styles cognitifs <input type="checkbox"/></p>
<p>Groupe A : <u>1ère partie</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Idem que dans la phase collective mais le maître lit l'histoire (pause, répétition, vitesse... sont alors possibles) • Faire verbaliser les stratégies utilisées • Isoler la syllabe repérée dans les mots identifiés et écrits au tableau <p><u>2ème partie</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Vérifier si les enfants connaissent le vocabulaire correspondant aux images • Lancer l'activité en rapport avec les images en énonçant la consigne « <i>Tu ne gardes que les images dont le nom contient le son [t]). Tu regroupes les images où l'on entend la même syllabe.</i> » • Aider les enfants en difficulté <p>Groupe B :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enoncer la consigne : « <i>Tu ne gardes que les images dont le nom contient le son (t). Remplis la grille en cochant la syllabe correspondant au son entendu dans le mot.</i> » • Vérifier si les enfants savent utiliser la grille proposée. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ecouter attentivement • Lever la main au bon moment • Décomposer les mots retenus en syllabes par frappé pour identifier les syllabes contenant le phonème. <ul style="list-style-type: none"> • Nommer les objets représentés par les images. • Repérer le son [t] et les syllabes • Classer les images <ul style="list-style-type: none"> • Enoncer le mot correspondant à l'image (mentalement ou oralement) • Retenir les mots contenant des syllabes avec (t) • Repérer la syllabe dans le mot retenu <p>Remplir la grille en collant l'étiquette du mot et en cochant le phonème de la syllabe repérée.</p>	<p>Organisation de la classe (groupes de besoins) <input type="checkbox"/></p> <p>Aides méthodologiques <input type="checkbox"/></p> <p>Aide du maître <input type="checkbox"/></p> <p>Aide élèves/ élève <input type="checkbox"/></p> <p>Document adapté : - Plus ou moins d'images - Exercices proposés en bloc ou successivement. <input type="checkbox"/></p> <p>Développement de l'autonomie <input type="checkbox"/></p> <p>Respect du rythme d'apprentissage <input type="checkbox"/></p>

D'après une préparation de Marie HAMM - IMF

Travail différencié sur **la compréhension d'un texte** à partir d'un album (au cycle II)

OBJECTIFS :

Ne pas isoler les élèves en difficulté du reste de la classe, mais leur permettre de rester le plus près possible des centres d'intérêt et des activités des autres élèves, ceci grâce à :

- une présence aidante du maître
- des sollicitations fréquentes
- des aides orales et écrites adaptées

MOYENS :

Utiliser pour tous les élèves de la classe

- le même album (un grand album collectif et un petit album par élève si possible)
- les mêmes illustrations

mais proposer aux élèves en difficulté un texte réécrit

- qui respecte au mieux le sens du texte original
- dont les difficultés sont limitées

de façon que le plaisir de découvrir l'histoire demeure aussi vif que possible

DEMARCHE :

(valable quel que soit l'album, à condition que le texte soit suffisamment complexe)

A. Travail préliminaire du maître :

Analyse du texte aux différents niveaux pour préparer la différenciation des apprentissages.

On fera l'inventaire :

- des mots nouveaux ou difficiles
- des expressions et structures peu connues
- des formes verbales complexes

B. Réécriture du texte par le maître :

Texte plus court, comportant moins de difficultés, mais respectant au mieux le canevas et le sens original du texte.

Le texte réécrit sur des feuillets adhésifs (type post-it) sera collé sur le texte dans l'album des élèves en difficulté.

(à tout moment il sera possible de se référer au texte original)

C. Séquence collective de découverte de l'album, par l'observation de la couverture (cf. fiche suiv.)

Prise d'indices

Emission d'hypothèses sur le contenu du récit

D. Découverte du texte en plusieurs épisodes (cf. fiche suiv.)

selon un schéma identique à chaque séance, à savoir :

la répartition de la classe en trois groupes travaillant en parallèle

2 groupes d'élèves
lecteurs autonomes
(travaillant sur un questionnaire)

1 groupe d'élèves
en difficulté
(travaillant avec le maître)

DECOUVERTE DE L'ALBUM PAR L'OBSERVATION DE LA COUVERTURE

Conditions		Compétences à atteindre Etre capable de
Organisation	Matériel	
Collectif (groupe classe)	<ul style="list-style-type: none"> Album grand format Etiquettes collectives portant les mots du titre 	<ul style="list-style-type: none"> émettre des hypothèses sur le récit à partir de l'image et du texte de la couverture lire le titre

DECOUVERTE DU TEXTE EN PLUSIEURS EPISODES

(démarche préconisée chaque fois qu'on aborde un nouveau passage du récit)

Conditions		Compétences à atteindre Etre capable de.....
Organisation	Matériel	
Collectif (groupe-classe) Travail oral	<ul style="list-style-type: none"> L'album collectif Images photocopiées de l'album, correspondant à la partie déjà lue 	<ul style="list-style-type: none"> se remémorer et de reconstruire l'histoire respecter l'ordre chronologique raconter de façon claire
<p>3 groupes <u>2 groupes en autonomie</u> - travail individualisé ou en petit groupe</p> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <p><u>1 groupe d'élèves en difficulté</u> - avec le maître - autour d'un tableau</p>	<ul style="list-style-type: none"> Questionnaire du jour (cf. fiche jointe) Album avec texte intégral Cahier personnel de recherches Classeur-recueil (questionnaires déjà corrigés et textes déjà lus) <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <ul style="list-style-type: none"> Petit album individuel avec texte réécrit par le maître <ul style="list-style-type: none"> Questionnaire du jour (cf. fiche jointe) 	<ul style="list-style-type: none"> prélever les informations dans le bon outil travailler en autonomie <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <ul style="list-style-type: none"> raconter le début de l'histoire lire et comprendre le nouvel épisode comprendre l'histoire faire peu à peu preuve d'autonomie dans la recherche d'informations

A assembler avec la page suivante >

Tâches du maître	Tâche des élèves	Différenciations
<ul style="list-style-type: none"> Présenter l'album aux élèves sans dévoiler l'intérieur Ecrire le titre au tableau Faire verbaliser les observations 	<ul style="list-style-type: none"> Observation attentive Prise d'indices dans l'image et dans l'écrit Repérage des mots connus 	<ul style="list-style-type: none"> Sollicitation particulière des élèves en difficulté <input type="checkbox"/> Mémorisation des mots du titre à l'aide d'étiquettes collectives <input checked="" type="checkbox"/>

..

Tâches du maître	Tâche des élèves	Différenciation
<ul style="list-style-type: none"> Inviter les élèves à revoir l'histoire dans leur tête avant de la verbaliser Faire confronter les propositions différentes Faire vérifier dans le texte 	<ul style="list-style-type: none"> Retrouver les différents moments de l'histoire Retrouver et énumérer les personnages Restituer l'histoire dans le bon ordre 	<ul style="list-style-type: none"> Le maître donnera des repères pour aider les élèves à raconter(mots, connecteurs, début de phrase...) <input checked="" type="checkbox"/> Les élèves en difficulté pourront s'appuyer sur les images pour retrouver l'ordre chronologique . <input checked="" type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> Vérifier la compréhension des consignes Inciter les élèves à utiliser tous les outils à leur disposition (cf. matériel) <hr/> <ul style="list-style-type: none"> Introduire la reconstruction du récit par une affirmation (il me semble que....) Faire découvrir le nouveau texte en utilisant les différentes stratégies de lecture Favoriser l'interaction et les échanges Former à l'argumentation et à la vérification 	<ul style="list-style-type: none"> Prendre connaissance du questionnaire (lecture silencieuse) Répondre au questionnaire (trouver les aides dans la classe ou dans les outils individuels) <hr/> <ul style="list-style-type: none"> Se servir simultanément de la reconnaissance globale, de l'anticipation, du déchiffrage pour lire le texte Répondre au questionnaire adapté (cf. fiche jointe) 	<ul style="list-style-type: none"> Organisation de la classe <input type="checkbox"/> Questionnaire plus ou moins long ✓ Exercices plus ou moins difficiles ✓ Aides éventuelles des camarades du groupe <input type="checkbox"/> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> Support de lecture plus facile ✓ Groupe restreint (4 à 6 él.) <input type="checkbox"/> Présence aidante du maître (médiation) <input type="checkbox"/> Sollicitations soutenues du maître <input type="checkbox"/> Analyse des interrogations des élèves par le groupe <input type="checkbox"/>

Lecture CM2

Remarques préalables

A partir d'une séquence observée en classe - document A - , une autre démarche est proposée par le document B. Cette seconde production est marquée par le souci de ne pas s'écarter des objectifs poursuivis par l'enseignant et de tenir compte au maximum du matériel choisi ou produit. Ces propositions de restructuration de la séquence et de pistes de différenciation n'ont pas la prétention d'être les seules possibles.

La classification en niveaux 1, 2 et 3 dont il est question dans les propositions de différenciation est le fruit d'une recherche actuelle, et semble judicieuse parce qu'elle permet à un enseignant alors que l'ensemble de la classe a un même travail, de proposer des performances différentes, en lien avec les styles cognitifs des élèves.

Niveau 1 : Performances de base

Il s'agit de restituer l'explicite (par le biais de questions précises) pour répondre à des questions simples : qui ? quoi ? où ? quand ? comment ?

Niveau 2 : Performances approfondies

On met en relation des éléments, d'un texte par exemple, pour tirer de ces relations des conclusions qui ne sont pas données explicitement.

Niveau 3 : Performances remarquables

Là aussi, on travaille sur l'implicite. Ce sont les possibilités d'interpréter, d'exposer et de défendre un point de vue.

A : séquence observée

Phases	Tâche de l'enseignant	Tâche de l'élève	Organisation	Différenciation proposée
<p><u>1 . Mobilisation des acquis</u></p> <p>. Annonce du travail.</p> <p>. Mobilisation des éléments qui permettront de faire le lien avec le texte du jour.</p>	<p><u>Annonce</u> le texte qui va parler d'une petite fille.</p> <p><u>Questionne</u> : « Qui connaît ? »</p> <p><u>Complète</u> l'histoire racontée par les élèves pour parvenir à l'épisode du jour.</p>	<p>Les élèves qui le connaissent <u>citent</u> le titre (les Misérables) et les personnages ; ils <u>racontent</u> le déroulement de l'histoire.</p>	<p>Livre fermé</p> <p>Travail oral collectif.</p>	
<p><u>2 . Découverte du texte</u></p> <p>« Les fantômes des bois »</p> <p>. Lecture</p> <p>. Exploitation de cette lecture :</p> <p>. impressions</p> <p>. auteur</p>	<p><u>Donne</u> la consigne.</p> <p><u>Conduit</u> les échanges :</p> <p>. cerner l'époque dont il est question</p> <p>. ce qui est curieux (aller à la source de nuit)</p> <p>. connaissance de l'auteur.</p>	<p><u>Lisent</u> le texte</p> <p>Réponses non spontanées chez les élèves.</p> <p><u>Citent</u> des poésies / Notre-Dame de Paris.</p>	<p>Travail individuel.</p> <p>Collectif</p>	
<p><u>3 . Lecture oralisée du texte</u></p> <p>1^{er} élève : Titre, introduction et l. 1 à 18</p> <p>2^{ème} élève : l. 18 à 26</p> <p>3^{ème} élève : l. 27 à 38</p> <p>4^{ème} élève : l. 39 à 47</p>	<p>Intervient quelquefois <u>pour aider à la prononciation</u> d'un mot.</p>	<p>1&2 : lecture aisée, qui domine le sens</p> <p>3 : plus haché</p> <p>4 : hésitations, problèmes de liaisons</p>	<p>Individuel / Oral</p>	
<p><u>4 . Questionnement de texte</u></p> <p>. De quoi Colette a-t-elle peur ?</p> <p>. Qu'est-ce qui permet de dire qu'elle « voit distinctement les revenants ? »</p> <p>. Travail sur les titres :</p> <p>. du livre,</p> <p>. de l'extrait.</p>	<p>Pour <u>aider</u> les élèves : relit le passage l. 26 à 37</p> <p><u>Attire l'attention</u> des élèves sur les visions mentales de Cosette, sur sa condition.</p>	<p>Les élèves qui prennent le plus la parole sont aussi ceux qui sont le plus sollicités.</p>	<p>Collectif / Oral.</p>	

Phases	Tâche de l'enseignant	Tâche de l'élève	Organisation	Différenciation proposée
<p><u>5 . Analyse des éléments du texte</u></p> <p>Relever dans le texte tout « ce qui fait peur à Cosette ».</p>	<p>Consignes</p>	<p>La plupart des élèves relèvent dans le texte des expressions et les <u>recopient</u> sur le cahier de brouillon en indiquant la ligne.</p> <p>Les plus lents (7 élèves) <u>soulignent</u> ces expressions sur une photocopie.</p>		<p>Prise en compte de la vitesse de travail des élèves.</p>
<p><u>6 . Mise en commun</u></p> <p>. Questionnement</p> <p>. Relecture de certains passages</p> <p>. Les expressions relevées sont écrites au tableau</p> <p>. Questions 1 & 2 dans « Le texte en détails » p.115</p>	<p>. <u>Questionne</u></p> <p>. <u>Ecrit</u> au tableau</p> <p>. <u>Trie</u> : peur en imagination ; peur réelle entraînant des changements de décision</p>	<p>Proposent ce qu'ils ont trouvé</p> <p>Relisent des passages</p>	<p>Collectif / Oral</p>	<p>Prise en compte des visuels et des auditifs</p>
<p><u>7 . Proposition de travail pour la semaine suivante</u></p> <p>Choisir un passage à travailler en lecture à voix haute (une dizaine de lignes)</p>	<p><u>Donne des consignes</u> :</p> <p>. bien faire les liaisons,</p> <p>. mettre l'intonation.</p>			
<p><u>8 . Lecture de la suite de l'histoire</u></p> <p>Jean Valjean rejoint Cosette et lui porte le seau.</p>	<p><u>Lit</u> à voix haute, avec toutes les qualités requises précédemment.</p>			

B : Une autre manière de conduire un questionnement de texte au cycle 3 (CM2)

Phases	Organisation	Propositions de différenciation
<p>1. <u>Lecture : découverte du texte</u></p> <p>Les recherches, dans cette première phase, s'attachent au <u>ponctuel</u>.</p>	<p>Activité solitaire</p>	<p>. Jouer sur le temps de lecture accordé aux groupes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les plus rapides pourront, au-delà de la découverte du texte lui-même, répondre aux extensions proposées, au bas de la p. 105, - les plus lents n'auront à découvrir que le texte. <p>. Pour guider la découverte, une <u>aide</u> est possible : ceux qui la souhaitent peuvent disposer d'un QCM (questionnaire à choix multiples).</p> <p>. Différenciation des <u>consignes</u> suivant le niveau de performance attendu (cf. « Remarques préalables »)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Niveau 1 : souligner dans les textes les mots ou expressions qui répondent aux questions <i>qui ? quoi ? quand ? où ?</i> - Niveau 2 : extraire du texte les mots qui expriment la peur - Niveau 3 : même consigne que niveau 2 avec rangement de ces mots en fonction de l'intensité du sentiment de peur
<p><u>2. Exploitation des découvertes</u></p> <p>Confrontation des découvertes et justification, vérification, validation.</p> <p>Pour cela, relecture <u>à voix haute</u> de tous les passages qui permettent de justifier.</p>	<p>Collectif / oral, avec traces au tableau (y compris du QCM).</p> <p>Démarche interactive : le groupe fait appel à l'individuel qui relance le collectif.</p>	<p>. Proposer <u>deux types de lecture</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la lecture intégrale, - la lecture sélective. <p>. Si la durée est identique, les <u>aides</u> sont possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - limitation du champ (paragraphe à relire) - souligner sur une photocopie. <p>. La manière de <u>formuler les consignes</u> :</p> <p>Exemple : pour aider à la justification de la réponse à la question : « Où se passe cette scène ? »</p> <ul style="list-style-type: none"> - indiquer les trois espaces dont il est question et prévoir de les schématiser en les situant les uns par rapport aux autres <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"> - rechercher d'où vient Cosette, où elle doit aller, quel espace existe entre les deux. (Même chose pour la schématisation.)

Phases	Organisation	Propositions de différenciation
<p><u>3 . Vers un questionnement plus approfondi du texte</u></p> <p>On dépasse le niveau ponctuel pour prendre en compte les démarches de <u>synthèse</u>.</p>	<p>Des moments de travail individuel alternent avec les mises en commun.</p>	<p>. Niveau 1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proposer un autre titre, le justifier ; - Proposer différents titres, les justifier. <p>. Niveau 2 : être capable de mettre en relation les causes et les effets.</p> <p>La peur,</p> <ul style="list-style-type: none"> - comment s’exprime-t-elle ? - quelles en sont les causes ? - quels comportements la peur déclenche-t-elle ? <p>. Niveau 3 : être capable d’expliquer le sens</p> <ul style="list-style-type: none"> - d’un paragraphe (ex. l. 18-25 ou l. 30à34) - - de différentes expressions (ex. « La Thénardier hideuse avec sa bouche d’hyène et la colère flamboyante dans les yeux. » / « D’un côté, tout l’ombre, de l’autre, un atome. »
<p><u>4 . Lecture de la suite de l’histoire</u></p> <p>(Comme réalisée dans la séquence observée.)</p>		
<p><u>5 . Evaluation</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Un puzzle du résumé du texte ou - Un puzzle de la suite du texte ou - Choisir parmi plusieurs suites possibles celle qui semble la plus appropriée. 	<p>Travail individuel</p> <p>ou</p> <p>en équipe de 2 ou de plus</p>	<p>. Possibilité d’<u>aide</u> (ou non) par l’enseignant ou de <u>tutorat</u> par des camarades.</p> <p>. <u>Longueur</u> de la tâche proposée.</p> <p>. <u>Difficulté</u> de la tâche proposée :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le puzzle à la suite du texte est la <u>restitution</u> de ci qui a été entendu en 4, avec le souci du respect de la cohérence interne de cette suite ; - - le puzzle du résumé du texte incite à respecter la cohérence du texte lu, tout en ne travaillant que sur des <u>prélèvements</u> ; - le choix d’une suite parmi plusieurs autres possibles implique pour l’élève qu’il : <ul style="list-style-type: none"> . s’approprie plusieurs écrits, . les associe au texte lu précédemment, <p>fasse un choix qui réponde à des critères de cohérence (continuité de sens) et de cohésion (articulation avec le texte de la séquence par des connecteurs, le respect des temps verbaux, ...)</p> <p>. Présence (ou non) d’outils facilitant la tâche (livre de lecture, fiches-outils ...)</p>

IV

Vers la formation

A - Référentiel d'observation de la classe

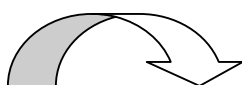
Un outil d'aide à la formation et au conseil

Fonction du référentiel :



Outil de formation

Destinataires :



Les formateurs

Procédure d'élaboration de l'outil



Démarche inductive
partir des faits pour remonter à la théorie

A partir d'observations des pratiques d'enseignement - apprentissage mises en œuvre par des maîtres

- - Inventaire des problèmes rencontrés dans la préparation et la conduite de classe
 - - Mise en évidence des entraves à l'apprentissage pour l'enfant
- - Réflexion pour une remédiation prenant appui sur les axes de la différenciation pédagogique permettant à l'enfant d'être acteur de ses apprentissages.

I. Préparation de la classe

1. Conception du travail dans le long terme : programmations

Gestion des contenus

- 1.1. Débordement des programmes
- 1.2. Prise en compte partielle des domaines disciplinaires
- 1.3. Programmation hâtive

2. Conception du travail dans le moyen terme : élaboration d'une unité d'apprentissage

Le choix des démarches d'apprentissage

- 2.1. L'entrée dans les apprentissages
 - Phase de rappel.
 - Phase d'entrée
- 2.2. La continuité du processus d'apprentissage
 - Interruption du processus d'apprentissage

3. Conception du travail dans le court terme : élaboration d'une séance d'apprentissage

3.1. Le choix des objectifs

- 3.1.1. Inadéquation des objectifs par rapport à l'âge des enfants
 - « Sous-objectivation »
 - « Sur-objectivation »
- 3.1.2. Cumul d'objectifs

3.2. Le choix des situations

- 3.2.1. Entrée dirigée dans les apprentissages.
 - Entrée par les consignes
- 3.2.2. Entrée formelle dans les apprentissages
 - Absence de mise en situation
 - Situations inappropriées

3.3. Le choix des tâches

- Cumul de tâches à l'intérieur d'une même séance
- Juxtaposition d'activités

3.4. Le choix des consignes

- Consignes lacunaires
- Surcharge de consignes
- Passation de consignes sans ancrage visuel

II. Prise en compte de l'élève.

1.Place de l'enfant

- 1.1. Regard sur l'intégration des caractéristiques spécifiques à l'enfant.:
 - La prise en compte des capacités d'attention
 - La prise en compte des rythmes de travail
 - La prise en compte de la différence de niveau
- 1.2. Intégration excessive des demandes de l'enfant

2.Place de l'apprenant

- 2.1. Regard sur la conduite d'aide à l'apprenant avant d'engager les apprentissages
 - La mise en projet
 - La prise en compte des représentations de l'enfant
- 2.2. Regard sur la conduite d'aide à l'apprenant pendant les apprentissages
 - La passation des consignes
 - Le traitement de l'erreur
 - La phase de métacognition
 - La pause méthodologique

III. Conduite de la classe.

1.Fort guidage du maître pour la résolution de la tâche

- 1.1. Questionnement
 - « Sur-sollicitations »
 - Questionnement fermé
- 1.2. Recours prononcé à la modélisation

2.Mode de travail uniforme

- 2.1. Organisation de la classe
 - Monopole de la gestion duelle M/E dans le cadre du collectif
 - Interactions maître/enfant prédominantes
- 2.2. Formes de travail
 - Monopole d'une forme de travail
 - Monopole d'une condition de travail
- 2.3. Canaux d'apprentissage
 - Prédominance du canal oral/auditif

IV. Synthèse des constats.

Mise en relation avec le triangle pédagogique .
Ombres et lumières sur le triangle pédagogique

Descriptif du référentiel

Présentation des contenus

Colonne 1 :

Colonne 2 :

Colonne 3 :

Colonne 4 :

Conduites observées	<i>Entraves pour l'enfant</i>	Rôle, attitudes, conceptions du maître	Remédiation
<p><i>Inventaire des situations problème rencontrées lors d'observations de classe. Analyse de ces situations au regard de :</i> <i>la préparation de la classe, la prise en compte de l'élève, la conduite de la classe</i></p>	<p><i>Enoncé et explicitation des entraves pour l'enfant par confrontation à des énoncés théoriques et didactiques</i></p>	<p><i>Analyse des options pédagogiques du maître sous-jacentes aux activités proposées</i></p>	<p>Proposition de remédiation spécifique à chaque situation en prenant appui sur la différenciation pédagogique</p>

Référentiel pour l'observation de classe

I.La préparation de la classe

1.Conception du travail dans le long terme : programmations

Gestion des contenus

Conduites observées	Entraves pour l'enfant □	Rôle, attitudes, conceptions du maître Risques	Remédiation □
Débordement des programmes	Difficultés, blocage Concepts lacunaires ou inexistants.	<p>Apprentissage engagé prématurément. Approche hors programme.</p> <p>Répartition de cycle inadéquate. Usage non revu d'après les nouveaux programmes de manuels datant d'avant 86.</p> <p>Approche encyclopédique Problème de discernement de l'essentiel et de l'accessoire.</p>	<p>Cerner les programmes, les connaître. Etablir des programmations dans le cadre du conseil de cycles.</p> <p>Confronter les contenus des anciens manuels aux nouveaux programmes et les adapter.</p>
Prise en compte partielle de certains domaines disciplinaires	Compétences non développées dans certains domaines. Développement de l'enfant incomplet	Statut prédominant de certaines disciplines Enseignement moins diversifié.	Prendre en compte tous les domaines disciplinaires. Gérer le temps.

Conduites observées	Entraves pour l'enfant ☐	Rôle, attitudes, conceptions du maître Risques	Remédiation ☐
<p>Programmation hâtive Concentration de domaines disciplinaires variés dans le court terme.</p> <p>Défilement du programme de gram., orthog., conj. (G/O/C) d'histoire/géo..</p>	<p>Risque d'apprentissages superficiels, ne pouvant s'installer faute de temps suffisant.</p>	<p>Pédagogie » turbo « Pôle du savoir dominant. Pratique d'une pédagogie du programme. Pédagogie en pointillés, ghetto disciplinaire Absence de projet fédérateur d'actions à engager. Fuite en avant dans le programme.</p>	<p>Prendre en compte le seuil minimal de temps nécessaire à l'appropriation des savoirs.</p> <p>S'inscrire dans un projet conduisant dans l'interdisciplinarité et appelant de façon opportune/appropriée le traitement des notions ... Engager à partir de la liaison lecture/écriture l'approche réflexive sur la langue pour motiver le programme de G/O/C.</p>

2. Conception du travail dans le moyen terme : élaboration d'une unité d'apprentissage

2.1. Choix des démarches d'apprentissage

Démarche lacunaire. Prise en compte partielle des étapes du processus d'apprentissage

2.1.1. Entrée dans les apprentissages

Conduites observées	Entraves pour l'enfant <input type="checkbox"/>	Rôle, attitudes, conceptions du maître Risques	Remédiation <input type="checkbox"/>
<p>Absence de phase de rappel.</p> <p><input type="checkbox"/> Entrée immédiate dans les nouveaux apprentissages. <input type="checkbox"/></p>	<p>L'enfant ne peut pas prendre appui sur ce qu'il sait déjà, il ne dispose pas des informations nécessaires pour construire du sens, pour pouvoir donner de la signification à ce qui est soumis à son attention.</p> <p>Absence d'interactions entre le déjà vu et les nouveaux savoirs. Risque de la prédominance des anciennes connaissances sur les nouvelles que l'on veut développer,</p>	<p>Pas de contrôle des pré-requis nécessaires à la continuation des apprentissages.</p> <p>Risque de conduite aveugle en cas de prérequis non installés et donc risque de gestion frontale pour le maître en réponse aux manques latents non identifiés en entrée.</p> <p>Risque de recours à la pédagogie transmissive.</p>	<p>Exercer la capacité de rappel, de mobilisation de la mémoire, de sélection des informations.</p> <p>Initier peu à peu, au recours autonome des connaissances stockées dans la mémoire.</p> <p>Agir sur les formes de médiation.</p> <p>Methodologie :</p> <p>Faire appel à la mémoire, l'unité centrale du traitement des informations.</p> <p>Etablir des liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures pour une construction graduelle du savoir.</p> <p>Présenter à l'élève avant d'introduire les nouvelles connaissances, les interrelations de ces connaissances entre elles et les relations qu'elles entretiennent avec d'autres champs de connaissances déjà abordés....</p> <p>L'apprentissage relève d'un processus où les nouvelles connaissances s'associent aux anciennes soit pour les confirmer, soit pour y ajouter des informations, soit quelquefois pour les nier.</p>

Conduites observées	Entraves pour l'enfant □	Rôle, attitudes, conceptions du maître Risques	Remédiation □
<p>Absence de phase d'entrée</p> <p>La phase d'application sert de phase d'entrée dans les apprentissages.</p> <p>Avancement dans le programme au travers du fichier et la résolution d'exercices.</p>	<p>L'apprentissage n'est pas finalisé, non signifiant pour l'enfant, il doit y entrer de façon formelle et scolaire. En l'absence de situation problème, de phase exploratoire, le rôle de l'enfant est limité à un rôle de réception et d'exécution au détriment du rôle de chercheur qui devrait lui revenir. Entrave à l'autonomie de l'enfant, à l'exercice de la réflexion.</p> <p>Le processus d'apprentissage est incomplet pour les enfants. L'exercice est utilisé comme entrée dans les apprentissages, sa résolution collective sert de modèle pour la résolution individuelle ultérieure. La résolution des exercices confronte souvent l'enfant à la difficulté, voire à l'impossibilité d'aboutir en autonomie. L'enfant est dépendant de l'aide du maître et exécutant durant toute la conduite par le jeu de Q/R. Il répond de manière mécanique au maître, mais ne sait pas procéder à des transferts en situation d'autonomie.</p>	<p>Curiosité et motivation de l'enfant non stimulée. Entrée disciplinaire privilégiée, pratique d'une pédagogie du programme.</p> <p>Pratique d'une pédagogie impositive par la consigne</p> <p>Processus d'apprentissage tronqué. Gestion en économie de temps.</p> <p>Pratique de la pédagogie du modèle par le biais de l'exercice.</p> <p>Dérive possible vers une gestion trop frontale des apprentissages et conduite transmissive des savoirs. Par exemple, pour aboutir, le maître met en place une conduite très guidante, assiste les enfants dans l'avancement du travail, puis après une phase de modélisation, leur soumet un exercice analogue en autonomie.</p>	<p>Démarrer le processus d'apprentissage par un traitement de la situation problème ou une recherche pour faire émerger un questionnement par rapport à la notion engagée et une réflexion autour des réponses possibles. La situation problème permet à l'enfant de créer son savoir en étant confronté à une tâche. Remplacer la consigne par la situation pour faire émerger le désir d'apprendre</p> <p>Déployer la démarche d'apprentissage dans toute son ampleur.</p> <p>Mettre en oeuvre une pédagogie de la médiation en place d'une « pédagogie d'assistantat ».</p>

2.1.2. Continuité des apprentissages

Conduites observées	Entraves pour l'enfant □	Rôle, attitudes, conceptions du maître Risques	Remédiation □
<p><i>Interruption du processus d'apprentissage après la phase d'application.</i></p> <p><i>Absence de situations de réinvestissement et de transfert.</i></p>	<p>Enfant entraîné à un mode de fonctionnement relevant du conditionnement : Stimulus ⇒ réflexe.</p> <p>Les niveaux cognitifs exercés se limitent aux niveaux 1,2,3.(*restitution, compréhension, application) Entrave à la capacité de transfert des savoirs.</p>	<p>Mode uniforme de travail.</p> <p>Risque de gestion frontale, modélisante ou transmissive. lors des situations demandant un travail d'analyse ou de synthèse.</p>	<p>Faire exercer les connaissances dans des situations diverses pour varier les approches et éviter des savoirs figés qui ne peuvent se transposer.</p> <p>L'exercice des 3 premiers niveaux cognitifs est insuffisant pour une réussite scolaire. L'analyse, la synthèse, la valorisation sont à proposer.</p> <p>Mettre en œuvre une démarche spiralaire qui inscrit les apprentissages dans la continuité. Intégrer les acquis précédents en les enrichissant et en les transformant en un savoir faire plus complexe.</p> <p>Repérer le niveau cognitif sollicité au travers des exercices proposé afin de les varier.</p>

<p>Absence de phase de structuration</p>	<p>Enfant ne progresse pas, stagne dans ses procédures, perdure dans ses manques</p>	<p>Phase d'exploration prédominante.</p>	<p>Engager des contraintes pour servir l'objectif, agir sur la consigne, les conditions de travail...</p>
<p>Absence de recours à la vérification</p>	<p>L'enfant n'est pas initié à la recherche de la preuve, comme fondement aux arguments. Risque de développer une attitude d'adhésion à l'argument d'autorité Entrave à la confrontation, à l'apprentissage mutuel.</p>	<p>Gestion du temps prime sur l'éducabilité cognitive</p>	<p>Varié les formes de médiation concernant les modes de pensée. Initier à toutes les composantes de la démarche scientifique allant du questionnement à l'émission d'hypothèses, à la vérification. Mettre en place des procédures de vérification, des stratégies de rétroaction sur les actions engagées.</p>

*cf en annexe le document concernant les niveaux cognitifs

3. Conception du travail dans le court terme : élaboration d'une séance d'apprentissage

3.1. Le choix des objectifs

3.1.1. Inadéquation des objectifs par rapport à l'âge des enfants

Conduites observées	Entraves pour l'enfant □	Rôle, attitudes, conceptions du maître Risques	Remédiation □
<p>« Surobjectivation » exemples : -(travail prématuré sur la fonction symbolique en PS - apprentissage de la lecture sous la forme "Pré CP" en GS</p>	<p>Tâches au-dessus des possibilités des enfants. Emergence de grandes difficultés, de questionnement abondant de la part des enfants ou décrochage. Impasse pour les enfants Connaissances et savoir-faire insuffisants pour la tâche demandée.</p>	<p>Méprise sur la faisabilité : problème de discernement des pré requis, de connaissances du niveau des enfants. Déviation du travail prévu pour la réponse aux difficultés. Déroulement perturbé</p> <p>Risque de dérive frontale avec recours à la pédagogie transmissive.</p>	<p>Connaître les stades du développement de l'enfant Identifier les niveaux des enfants en s'appuyant sur l'évaluation.</p>

<p>« Sousobjectivation » Objectifs minorés Absence de complexité dans les tâches Activités occupationnelles Exemples : (- ateliers non finalisés en maternelle - activités autonomes dans les classes à plusieurs niveaux.</p>	<p>Risque de désintérêt, Activités réalisées en peu de temps, suivi d'un moment d'inoccupation Risque de dispersion. Absence de progression dans les apprentissages. Investissement cognitif réduit.</p>	<p>Problème de gestion du temps Rôle du maître minoré. Rôle de surveillance, de « passeur de consignes » Pratique d'une pédagogie linéaire. Absence de montée en complexité dans les situations d'apprentissage.</p>	<p>Complexifier les situations d'apprentissage. Varier les conditions de travail Proposer des situations de réinvestissement et de transfert Entrer dans les niveaux cognitifs relevant de l'analyse, de la synthèse et de la valorisation. Donner du sens aux activités.</p>
--	--	---	---

Conduites observées	Entraves pour l'enfant □	Rôle, attitudes, conceptions du maître Risques	
<p>3.1.2. Cumul d'objectifs à l'intérieur d'une même séance</p>	<p>Possibilités d'assimilation de l'enfant dépassées. Apprentissages superficiels et connaissances éphémères. Réalisation de la tâche entravée par la difficulté.</p>	<p>Gestion stressée du programme, des contenus dans un temps donné. Pléthore de contenus. Course à la quantité au détriment de la qualité.</p>	<p>S'interroger sur l'essentiel, renoncer à porter l'effort sur tout le programme. Construire une unité d'apprentissage, composée de plusieurs séances à partir d'un objectif général. Raisonner en terme de compétences plutôt qu'en terme d'accumulation de connaissances.</p>

3.2. Le choix des situations

3.2.1. Entrée dirigée dans les apprentissages.

Conduites observées	Entraves pour l'enfant □	Rôle, attitudes, conceptions du maître Risques	Remédiation □
Entrée par les consignes	<p>Cette entrée confère à l'enfant un statut d'exécutant. Pas de possibilité de recherche autonome, pas de prise de risque, de prise en charge par l'enfant</p> <p>Enfant reste très dépendant du maître, interactions enfant/enfants limitées.</p>	<p>Pôle du maître prédominant. Activité très dirigée, reposant sur l'échelonnement des consignes pour avancer dans le travail.</p> <p>Pratique d'une pédagogie impositive.</p> <p>Relation maître /enfant privilégiée,</p>	<p>Créer des conditions d'apprentissage qui favorisent les activités d'investigation</p> <p>Entrer dans les apprentissages en provoquant un questionnement chez l'enfant qui mobilisera ses connaissances, motivera sa recherche pour l'acquisition de nouvelles connaissances.</p> <p>Accorder à l'enfant un statut de chercheur, miser sur l'interactivité des intelligences des pairs pour une recherche mutuelle. Faire émettre aux enfants, des hypothèses sur les consignes de travail dans différentes situations.</p>
Entrée formulée en un enchaînement de consignes Exemple (jeux de règles)	<p>Idem (cf plus haut)</p> <p>Situation d'impasse pour l'enfant. Problème de mémorisation des tâches successives. Problème de compréhension.</p> <p>Impossibilité d'entrer dans le travail. Surcharge de données à traiter pour la résolution des tâches.</p> <p>Entrée de paramètres annexes imprévus s'ajoutant aux objectifs à traiter : agitation, questionnement abondant...</p>	<p>Idem (cf. plus haut)</p> <p>Méprise sur la faisabilité des tâches.</p> <p>Problème d'organisation</p> <p>Gestion de situations parasites, voire paralysantes.</p> <p>Risque de gestion frontale avec recours à la pédagogie transmissive pour parer aux difficultés.</p>	<p>Anticiper les réactions possibles des enfants. S'interroger sur les pré-requis, les compétences nécessaires.</p> <p>Varié les formes de médiation. Prendre en compte différents modes de pensée. *</p> <p>Essayer une autre entrée que la démarche déductive pour rompre le monopole d'une même opération mentale. Mettre en œuvre la démarche déductive en offrant davantage de marge à l'action des enfants : partir des faits et construire peu à peu les règles avec les enfants, au fil des constats, des difficultés rencontrées.</p> <p>Revoir l'organisation, la distribution, la définition des tâches, l'échelonnement des consignes, les objectifs...</p>

Cf l'entrée par les modes de pensée in « cahiers pédagogiques » oct. Nov. 97

3.2.2. Entrée formelle dans les apprentissages

Conduites observées	Entraves pour l'enfant □	Rôle, attitudes, conceptions du maître Risques	Remédiation □
<p>- <i>Absence de mise en situation</i></p> <p>- Situation inappropriée ne faisant pas appel au vécu de l'enfant</p> <p>- Situation abstraite. Evaluations conçues comme une situation complète d'apprentissage Exemple : (travail répété sur fiche en cycle 1)</p>	<p>Motivation de l'enfant non suscitée.</p> <p>Problème de prise de sens, vu l'absence d'ancrage dans la réalité ou dans un contexte porteur de sens. Entrée formelle, sans possibilité de point d'appui pour l'enfant pour construire du sens par rapport au travail engagé et en percevoir la finalité.</p> <p>L'enfant ne peut établir des relations entre ce qui lui est demandé et son vécu, la réalité, ses acquisitions antérieures.</p>	<p>Entrée trop rapide dans les apprentissages.</p> <p>Absence de réflexion quant au sens et à la finalité des activités.</p> <p>Projet du maître prédominant : discipline privilégiée, pratique d'une pédagogie du programme</p> <p>Les tâches significatives pour le maître ne le sont pas automatiquement pour l'enfant.</p> <p>Pratique d'une pédagogie impositive.</p> <p>Gestion des contenus non corrélée avec le sens, la finalité des apprentissages, la motivation de l'enfant.</p> <p>Absence de prise en compte de l'enfant.</p>	<p>Faire évoluer une pédagogie centrée sur les contenus vers une pédagogie centrée sur l'apprenant.</p> <p>Dépasser le caractère formel d'une programmation, recourir à une pédagogie de la situation à la place d'une pédagogie du programme.</p> <p>Finaliser les apprentissages au travers d'un projet pour mobiliser l'adhésion des enfants.</p> <p>Varié les formes de médiation.</p> <p>Placer les apprentissages dans un contexte signifiant, en lien avec le vécu de l'enfant. préférer une approche concrète par manipulations, visualisations pour permettre dans un deuxième temps, le passage à l'abstraction.</p> <p>S'appuyer sur la démarche d'apprentissage, concevoir la mise en œuvre de ses différents temps.</p>

3.3. Le choix des tâches

Conduites observées	Entraves pour l'enfant <input type="checkbox"/>	Rôle, attitudes, conceptions du maître Risques	Remédiation <input type="checkbox"/>
<p>Cumul de tâches à l'intérieur d'une même séance.</p> <p>Concentration des tâches en une seule séance.</p>	<p>Surcharge cognitive. Risque de démobilisation La capacité d'attention de l'enfant va être éprouvée, usée.</p> <p>Apprentissage accéléré, sans possibilité d'appropriation graduelle des savoirs/savoir faire.</p>	<p>Séance dense, très proche de l'unité d'apprentissage en une seule séance. Problème de perception de l'échelonnement des apprentissages.</p> <p>Risque de dépassement d'horaire imparti. Pratique d'une pédagogie du programme</p> <p>Prédominance du paramètre temps dans la gestion des apprentissages.</p> <p>Dérive possible vers une gestion frontale avec transmission du savoir du maître pour atteindre les objectifs.</p>	<p>Raisonner au moment de la préparation en unité d'apprentissage. Prendre en compte le facteur temps pour assurer l'appropriation des savoirs aux enfants. Echelonner les apprentissages. Varier les formes de médiation. Construire des unités d'apprentissage composées de plusieurs séances.</p> <p>S'appuyer sur l'ensemble des étapes de la démarche d'apprentissage pour construire le savoir.</p>

*cf en annexe les étapes d'une unité d'apprentissage

Conduites observées	Entraves pour l'enfant □	Rôle, attitudes, conceptions du maître Risques	Remédiation □
<p>Activités juxtaposées sans fil conducteur dans le cadre de la classe atelier.</p>	<p>L'enfant est mis en activité mais n'en perçoit pas le sens, la finalité.</p> <p>Le défilement rapide d'activités diverses conduit à des apprentissages superficiels.</p>	<p>Pédagogie occupationnelle Gestion à court terme, au jour le jour. Risque d'épuisement des propositions de travail à moyen terme. Gestion isolée et superficielle des domaines disciplinaires</p>	<p>Finaliser les apprentissages en rapport avec une évaluation diagnostique, un état des lieux des pré-requis, un projet. Partir du projet pour élaborer les situations d'apprentissage rayonnant dans différents domaines disciplinaires. Mettre en œuvre une pédagogie du projet.</p>

3.4. Le choix des consignes

Problème de passation de consignes

Conduites observées	Entraves pour l'enfant □	Rôle, attitudes, conceptions du maître Risques	Remédiation □
Consignes lacunaires, non explicites	<p>L'enfant est obligé de compenser le manque d'informations et d'émettre des hypothèses en fonction du contexte et des données dont il dispose.</p> <p>Risque de fausse piste.</p> <p>Problème pour les enfants en difficulté.</p> <p>Les conséquences se liront dans le questionnement répété des enfants, en quête d'informations ou de confirmation des tâches à effectuer auprès du maître.</p> <p>Le travail en autonomie est entravé.</p>	<p>Absence de réflexion quant à la formulation des consignes.</p> <p>Problème de prise en compte de l'enfant en difficulté.</p>	<p>Varié les formes de médiation.</p> <p>Cerner les moments clés de la passation des consignes, anticiper la formulation pour garantir un discours clair et explicite et donner à l'enfant toutes les chances pour comprendre</p>

<p>Surcharge de consignes</p>	<p>Problème de mémorisation de la succession des tâches, surcharge pour le traitement de l'information, effort important de mémoire demandé.</p> <p>Entrave au travail cognitif et à l'effectuation de la tâche.</p>	<p>Surestimation des possibilités d'appropriation de l'enfant.</p> <p>Non prise en compte de l'enfant en difficulté.</p>	<p>Délester le travail de la mémoire pour préserver la qualité du travail cognitif. Varier les formes de médiation.</p> <p>Procéder à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un échelonnement des consignes en alternant temps de passation des consignes et temps de travail. - accompagner le discours par une trace écrite au tableau ou sur une fiche de contrat
-------------------------------	--	--	--

<p>Conduites observées</p>	<p>Entraves pour l'enfant</p>	<p>Rôle, attitudes, conceptions du maître Risques</p>	<p>Remédiation □</p>
<p>Passation de consignes sans ancrage visuel.</p>	<p>Problème de mémorisation et de compréhension. Absence de point d'ancrage de l'attention et d'indices pour la compréhension. Activité fortement dépendante de la capacité d'attention des enfants. Risque de décrochage pour certains d'entre eux.</p>	<p>Monopole du canal auditif. Discours oral du maître en suspension, discours fugace tributaire des conditions d'attention</p> <p>Risque de redites, voire d'impasse.</p>	<p>Varier les formes de médiation. Passer les consignes en situation appréhendable Doublé le discours oral par un ancrage visuel/tactile Mettre le matériel, fiches, objet... à disposition de l'enfant puis procéder à la passation des consignes.</p>

II. Prise en compte de l'élève.

1.Place de l'enfant

1.1. Intégration des caractéristiques spécifiques à l'enfant :

Conduites observées	Entraves pour l'enfant □	Rôle, attitudes, conceptions du maître Risques	Remédiation □
<p>Non prise en compte des capacités d'attention</p> <p>Prolongation de séances Dépassement des créneaux horaires attribués à l'emploi du temps.</p>	<p>Surcharge du potentiel d'attention et de concentration. Démotivation-décrochage Mise en veille. Apprentissages parasités par des problèmes de comportement.</p>	<p>Programmes et contenus prédominants dans l'esprit du maître.</p> <p>Problème de gestion du temps et de dosage d'une séance. Statut prédominant de certaines disciplines au détriment d'autres.</p>	<p>Prendre en compte l'enfant. Varier les formes de médiation. Anticiper le potentiel d'attention des élèves au moment de la préparation et répartir les apprentissages. Concevoir les situations en plusieurs temps et répartir les apprentissages en différentes étapes. Déceler en cours de séance les indices de fatigue. Prendre en compte les rythmes d'assimilation.</p> <p>Gérer strictement le temps et moduler en fonction des priorités de la situation.</p>
<p>Non prise en compte des rythmes de travail - lenteur et rapidité</p>	<p>Sentiment de difficulté, stress pour les enfants lents. □ Ennui pour les enfants rapides □</p>	<p>Gestion standardisée, homogène du groupe classe inadéquate aux extrêmes.</p>	<p>Prendre en compte la singularité de chacun. Varier les conditions de travail par rapport à la quantité, le temps, la difficulté. Prévoir des activités de repli/délestage pour les enfants rapides.</p>

Conduites observées	Entraves pour l'enfant □	Rôle, attitudes, conceptions du maître Risques	Remédiation □
<p>Non prise en compte de la différence de niveau</p> <p>-« sous exposition ou surexposition »</p>	<p>Processus d'apprentissage accéléré ou freiné. Risque d'ennui ou de blocage selon le degré de compétence des enfants.</p>	<p>Gestion homogène de la classe. Mauvaise estimation des pré-requis, des pré-acquis. Absence d'évaluation.</p>	<p>S'appuyer sur l'évaluation. Mettre en œuvre une pédagogie de la réussite. Différencier les tâches selon le profil de l'enfant en variant les conditions, les contraintes, les aides pour en augmenter la faisabilité pour les enfants en difficulté et monter en complexité pour les autres. Varier les formes de médiation. Mettre en place des procédures de remédiation permettant aux enfants d'appréhender la situation d'apprentissage sous d'autres angles. Donner sa place à l'évaluation formative.</p>

1.2.Intégration excessive des demandes de l'enfant

Conduites observées	Entraves pour l'enfant □	Rôle, attitudes, conceptions du maître Risques	Remédiation □
<p>Prises en compte des demandes individuelles répétées pour un même travail.</p> <p>Prises en compte des interruptions sans rapport avec le déroulement.</p>	<p>Ambiance de classe détendue mais apprentissages ralentis voire annulés.</p>	<p>Problème de discernement de l'opportunité de la demande des enfants. Déviation des apprentissages, objectifs non atteints. Problème de gestion du temps.</p>	<p>Appréhender les demandes des enfants avec discernement. Mesurer la relation avec l'objet du travail engagé. Varier les formes de médiation. Associer l'enfant à la formulation des tâches, préciser le cadre de leur exécution pour centrer le travail sur celles-ci. Mise en place de règles de vie et de fonctionnement par rapport à la prise de parole.et exigence par rapport à leur respect.</p>

2.Place de l'apprenant

2.1.Conduite d'aide à l'apprenant avant d'engager les apprentissages

Conduites observées	Entraves pour l'enfant □	Rôle, attitudes, conceptions du maître Risques	Remédiation □
Absence de mise en projet □ □	Motivation et curiosité non éveillées. Entrave à l'envie d'apprendre. L'enfant ne sait pas ce qu'on attend de lui, n'étant pas conscient de la finalité du travail, il peut s'égarer ou se démotiver.	Pôle du savoir prédominant chez le maître.	Travailler la motivation de l'élève, lui faire comprendre que les activités auxquelles il est invité à participer sont des activités dont il reconnaît le caractère fonctionnel ou utilitaire. L'enfant a besoin de connaître et de comprendre la valeur, la portée, les retombées probables de la tâche. Son engagement et sa participation résulteront de cette connaissance et de cette compréhension. Au début de chaque séquence, informer les élèves du travail qui va être engagé. Expliciter les composantes du contrat didactique pour associer les enfants aux tâches dont ils connaissent la finalité.

Conduites observées	Entraves pour l'enfant <input type="checkbox"/>	Rôle, attitudes, conceptions du maître Risques	Remédiation <input type="checkbox"/>
<p>2.1. Non prise en compte des connaissances et représentations de l'enfant Absence de lien avec le » déjà là »</p> <p>Absence de la phase d'émergence des représentations <input type="checkbox"/> Non retour après constats aux représentations initiales. Confrontation de la situation initiale/finale inexistante</p>	<p>Risque de stress pour confrontation constante avec l'inconnu.</p> <p>Les représentations initiales risquent de faire obstacle à l'intégration des nouvelles. Entrave à la prise de conscience et l'appropriation des savoirs nouveaux. Risque de maintien des conceptions propres à l'enfant.</p>	<p>Absence de mise en confiance, les contenus priment sur le climat de travail.</p> <p>Absence de prise en compte des connaissances et du point de vue de l'enfant. Son potentiel n'est pas mobilisé, ni valorisé.</p>	<p>Tisser un lien entre l'enfant et le sujet d'étude : rattacher ce dernier à son vécu, ses connaissances pour « apprivoiser » l'inconnu par le connu. Varier les formes de médiation. Faire le point sur les savoirs de l'élève concernant le sujet à aborder. Confronter les différents points de vue, les discuter.</p> <p>Permettre l'émergence des représentations de l'enfant. Un apprentissage réussi provient d'une transformation des conceptions initiales de l'élève. Par la confrontation de ses conceptions avec des informations nouvelles, l'enfant s'approprie véritablement les connaissances.</p> <p>Confronter la situation initiale et finale pour permettre la prise de conscience du chemin parcouru, des changements opérés.</p>

2.2. Conduite d'aide à l'apprenant pendant les apprentissages

Conduites observées	Entraves pour l'enfant	Rôle, attitudes, conceptions du maître Risques	Remédiation <input type="checkbox"/>
Absence de reformulation de consignes par les enfants	<p>Risque de fausse piste ou de blocage pour les enfants en difficulté.</p> <p>Marge d'erreur amplifiée.</p>	<p>Gestion du temps de la mise au travail trop rapide.</p> <p>Economie de la vérification de la compréhension des consignes.</p> <p>Manque de préoccupation de la réussite de tous</p>	<p>Varié les formes de médiation.</p> <p>Prendre la mesure de l'impact de la passation des consignes pour éclairer les zones d'ombre avant le travail autonome.</p> <p>Procéder à une vérification de la compréhension des consignes au travers de la reformulation par un enfant, si besoin, réajuster les consignes.</p>
<p>Absence de traitement de l'erreur Contournement de la difficulté, pas de traitement de l'erreur</p>	<p>L'enfant reste sur sa difficulté, ne progresse pas.</p>	<p>Conduite du maître limitée à une l'intervention sommative sur le résultat (juste/faux) Absence de recherche de la raison de l'erreur. Poursuite de l'activité par le relais d'un autre élève.</p> <p>Pas d'intégration du traitement de l'erreur dans le processus d'apprentissage en situation opportune.</p>	<p>Accorder un véritable statut à l'erreur, la considérer comme un élément du processus d'apprentissage. Traiter l'erreur pour la comprendre, saisir les causes et apporter l'aide adéquate.</p> <p>Mettre en évidence par le biais du questionnement, le raisonnement qui a conduit à l'erreur.</p> <p>Envisager une remédiation par rapport au raisonnement.</p>

Conduites observées	Entraves pour l'enfant	Rôle, attitudes, conceptions du maître Risques	Remédiation <input type="checkbox"/>
<p>Absence de phase de métacognition</p> <p>Absence de réflexion sur les procédures</p> <p><input type="checkbox"/></p>	<p>L'enfant ne peut pas identifier la procédure qui a conduit à la construction du savoir. Il ne peut évaluer la qualité de ses interactions avec le réel et la pertinence des choix qu'il a effectués.</p> <p>Apprentissage mutuel par les pairs freiné.</p> <p>L'enfant ne peut confronter ses stratégies de travail, à celles de ses camarades, les remettre en cause si besoin, vérifier leur efficacité ou comprendre les causes de son erreur. Il ne peut percevoir ses propres contradictions par l'opposition à ses pairs, prendre conscience de l'existence de réponses possibles, différentes de la sienne. Il ne peut se décentrer, il reste livré à lui-même.</p>	<p>Le maître privilégie le résultat, la connaissance.</p> <p>Interactions maître /élève, élève/maître privilégiées.</p>	<p>Valoriser les processus d'apprentissage plutôt que la connaissance pour permettre à l'enfant de gérer son fonctionnement mental.</p> <p>Donner sa place à la méthodologie. Apprendre à apprendre.</p> <p>Varié les formes de médiation. Permettre à l'enfant de prendre conscience du chemin suivi, de la méthode mise en place pour atteindre le but, de confronter sa méthode à celle des autres pour validation ou invalidation.</p> <p>Rendre l'élève conscient des stratégies possibles mais aussi de leur efficacité et économie.</p> <p>La pratique métacognitive offre à l'enfant des modes de raisonnement qu'il pourra intégrer et réinvestir ultérieurement de manière autonome à utiliser à bon escient les connaissances acquises et surtout développer un ensemble de stratégies qui lui permettront de poser les actions appropriées dans les diverses tâches qu'il est appelé à réaliser.</p>

Conduites observées	Entraves pour l'enfant □	Rôle, attitudes, conceptions du maître Risques	Remédiation □
<p>Absence de pause méthodologique. :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de moments de rétroaction - de bilan des connaissances nouvelles - de bilan méthodologique 	<p>L'enfant manque de point de repères pour valider sa forme de travail et agir sur elle.</p> <p>Effectuation individuelle et non mutuelle des tâches, enfant navigateur solitaire dans la conquête du savoir.</p> <p>Enfant confiné dans son propre raisonnement et ses limites. Travail cognitif implicitement laissé à sa charge. Problème pour les enfants en difficulté qui ont besoin d'un étayage oral explicite pour s'imprégner et s'approprier une méthodologie qu'ils pourront avec le temps transférer de façon autonome.</p> <p>Entrave à la capacité de transfert.</p> <p>Apprentissage par les pairs est freiné par manque d'explicitation, de confrontation, de bilans.</p>	<p>Prédominance de la gestion du savoir, du résultat sur les procédures. Quête constante du résultat</p> <p>Avancement trop rapide,</p> <p>Pédagogie en rabais/économie de temps</p> <p>Pas de mise en évidence du raisonnement, capacité d'analyse non exercée, elle reste en veille</p>	<p>Ménager des pauses réflexives sur le travail engagé pour recentrer, faire le point sur l'avancement de la réflexion, son adéquation ou inadéquation, sa réorientation si besoin.</p> <p>Permettre à l'enfant de prendre de la distance par rapport aux tâches effectuées, la mise en mots du raisonnement /des stratégies utilisées amènera à des prises de conscience qui garantiront les apprentissages.</p> <p>Faire le point sur les savoirs nouveaux et les savoir-faire engagés au travers de l'activité pour placer des repères, aider à la mémorisation, assurer la capacité de transfert et mesurer les progrès.</p>

III. Conduite de la classe

1. Fort guidage du maître pour la résolution des tâches

1.1. Le Questionnement

Conduites observées	Entraves pour l'enfant	Rôle, attitudes, conceptions du maître Risques	Remédiation <input type="checkbox"/>
<p>Questionnement abondant. Sursollicitations</p> <p>Questionnement fermé <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>- Frein à l'émergence de l'erreur qui reste latente</p> <p>- Raisonnement de l'enfant court-circuité par celui du maître, le travail cognitif relevant de l'analyse et la synthèse n'est pas sollicité. Entrave à la capacité de transfert des connaissances.</p> <p>- Entrave à l'autonomie de l'enfant - Enfant non acteur dans la construction de ses apprentissages</p>	<p>Statut prédominant de la réponse. Pratique d'une pédagogie de la réponse, maître soucieux de la bonne réponse, du zéro faute. Pédagogie du résultat et non du "comment faire"....</p> <p>Absence ou faible recours au traitement de l'erreur.</p> <p>Dérive de la médiation vers l'assistantat. Le rôle du maître empiète sur celui de l'élève.</p>	<p>Procéder à un questionnement ouvert.</p> <p>Varié les formes de médiation. Privilégier le comment faire et les procédures.</p> <p>Accorder sa place à l'erreur au travers d'une pédagogie du tâtonnement, de l'expérimentation, des essais et erreurs..</p> <p>Varié la complexité cognitive. Proposer des situations de réinvestissement et de transfert et permettre à l'enfant d'exercer son raisonnement de manière autonome</p> <p>Reconsidérer le statut du maître, changer de rôle : devenir organisateur, personne ressource, concepteur de moyens, médiateur ...</p>

Conduites observées	Entraves pour l'enfant □	Rôle, attitudes, conceptions du maître Risques	Remédiation □
<p>Procédure de résolution donnée par le maître au moyen du questionnement.</p>	<p>Initiative de l'enfant non sollicitée. Entrave à l'autonomie de l'enfant. Enfant exécutant par rapport à la demande du maître, entrave à son rôle d'acteur de ses apprentissages.</p> <p>Entrave à l'exercice d'une pensée autonome, à l'expression d'un avis personnel. Entrave à l'épanouissement de la personnalité de l'enfant. Enfant formé à répondre à l'attente du maître, son raisonnement est centré sur celui du maître, l'enfant va exercer une « pensée caméléon » adaptée à celle du maître Sa propre personne est mise en veille</p> <p>Crainte des réponses non conformes à l'attente. Absence de prise de risque pour l'enfant. Recours à une stratégie de contournement par la passivité, le silence.</p> <p>Frein à l'émergence d'interactions élève/élèves.</p>	<p>Pratique d'une conduite impositive. Le maître donne sa procédure, l'enfant s'y conforme et suit le cheminement du maître. Seules les connaissances des enfants sont mobilisées lors du jeu de Q/R, le raisonnement, le travail cognitif est effectué par le maître. Développement de capacités à répondre à l'attente du maître.</p> <p>Frein à l'émergence de l'erreur</p> <p>La procédure du maître étant appropriée, l'émergence d'un conflit socio-cognitif est entravée .</p>	<p>Adopter une conduite de médiation Permettre à l'apprenant des recherches par rapport à la situation/problème/aux consignes données. Apprendre aux élèves à raisonner.</p> <p>Adopter une attitude moins directive qui force l'enfant à se prendre en charge, à risquer à être dans le doute par rapport à l'attente du maître et peu à peu à penser par lui-même.</p> <p>Donner un statut au tâtonnement, accorder le droit à l'erreur. Favoriser les situations d'accord et de désaccord pour que le conflit socio-cognitif puisse s'établir à travers les interactions élève/élèves.</p> <p>Mettre en place une conduite permissive de l'initiative de l'enfant, qui lui permettra d'apporter sa réponse/ses réponses, que l'on analysera, et discutera au moment de la confrontation des procédures. Par ce biais, il deviendra de plus en plus lucide et responsable dans la gestion de son travail scolaire.</p>

1.2. Recours prononcé à la modélisation

Conduites observées	Entraves pour l'enfant ☐	Rôle, attitudes, conceptions du maître Risques	Remédiation ☐
<p>Pédagogie du modèle ☐</p>	<p>Entrave à l'autonomie, à la recherche de l'enfant qui exécute en imitant, pas de réponse autonome à la demande du maître. Dépendance maître /enfant accentuée.</p> <p>Le niveau cognitif sollicité s'inscrit essentiellement dans la restitution. Activité de raisonnement mise en veille. Entrave à la compréhension autonome, au développement des compétences d'inférence.</p> <p>Entrave à l'expression, la créativité de l'enfant</p>	<p>Contournement de la difficulté par le recours au modèle. Substitution du discours par la tâche montrée en exemple. Démarche d'apprentissage court-circuitée.</p> <p>La recherche du résultat est prédominante dans l'esprit du maître.</p> <p>Rôle du maître empiète sur celui de l'élève.</p>	<p>Laisser à l'enfant la responsabilité du cheminement, de la recherche, du franchissement de l'obstacle.</p> <p>Accorder un statut au tâtonnement, à l'expérimentation, aux essais et erreurs.</p> <p>Permettre à l'enfant d'exercer son raisonnement, privilégier la réflexion, l'exercice de la pensée plutôt que le résultat.</p> <p>Mettre en œuvre la démarche créative.</p>

2. Mode de travail uniforme par rapport à :

2.1. Organisation de la classe

Conduites observées	Entraves pour l'enfant □	Rôle, attitudes, conceptions du maître Risques	Remédiation □
<p>Monopole de la gestion duelle M/E dans le cadre du collectif.</p> <p>Interactions maître/enfant prédominantes (faux collectif)</p>	<p>La réponse à tour de rôle concerne un seul enfant, les autres sont en écoute passive. Risque de démobilitation de l'attention, en cas de longueur.</p> <p>Le réseau de communication entre les élèves ne s'établit pas, les échanges privilégient un sens unique en direction du maître.</p> <p>Le monopole de ce mode de travail nourrit la dépendance de l'enfant avec le maître et entrave son accès à l'autonomie.</p>	<p>La réponse prime et reste essentielle pour le maître. Absence de réflexion quant à la mise en œuvre d'une situation de travail motivante et plus dynamisante pour le groupe classe.</p> <p>La place du maître est prépondérante.</p>	<p><i>Introduire une gestion de l'alternance en prenant appui sur différents paramètres pour la variation.</i></p> <p><i>Varier les modes de communication au sein de la classe : collectif ; groupe de 2, groupes de besoins, groupes homogènes, hétérogènes..</i></p> <p><i>Décentrer les interactions.</i></p> <p><i>Mettre en place une pédagogie interactive, privilégiant les interactions élève/élèves, et prenant en compte les effets positifs des échanges entre pairs dans la construction des connaissances par les enfants.</i></p>

2.2. Formes de travail

Conduites observées	Entraves pour l'enfant ☐	Rôle, attitudes, conceptions du maître Risques	Remédiation ☐
<p>Monopole d'une forme de travail durant la séance</p> <p>Mode de travail uniforme</p> <p>Manque d'alternance</p> <p>Jeu de Q/R constant</p> <p>Travail collectif constant</p> <p>Absence de manipulations</p>	<p>Risque de longueur et de perte de l'attention. Démotivation, ennui.</p> <p>Apparition de comportements perturbateurs chez certains enfants qui nuisent à la concentration</p> <p>Situation d'apprentissage adaptée pour un type de profil d'enfants qui se verra privilégié, au détriment d'autres enfants qui sont plus à l'aise dans d'autres formes de travail. Illusion de réussite, les enfants privilégiés font écran par rapport aux autres.</p>	<p>Les interventions répétées du maître pour réguler et recentrer l'attention vont parasiter les apprentissages. Risque que la conduite de régulation prenne le dessus sur la conduite des apprentissages.</p> <p>Gestion homogène et linéaire des apprentissages. Passage à l'abstraction prématuré</p> <p>Absence de prise en compte du paramètre « enfant ».</p>	<p>Recourir à la différenciation des modes de travail.</p> <p>Varié les situations d'apprentissage : Alterner : oral, Q/R; écrit, recherche menée par les enfants, situations de transmission, de recherche, collaborations entre enfants, situations d'analyse, de comparaison, de confrontations ...</p> <p>Varié les formes de médiation. User de techniques de concrétisation par manipulations et visualisation.</p> <hr/> <p><i>Alterner le faire et dire. Entrer dans les apprentissages par les différents canaux sensoriels : visuels, auditifs, tactiles ...</i></p> <p><i>Varié les modes de représentation : image, schéma, texte...</i></p> <p><i>Varié les supports de travail : images, textes, video.</i></p> <hr/> <p>Permettre l'exercice de différents modes de pensée : induction, déduction, dialectique...</p>

<p>Monopole d'une seule condition de travail</p> <p>Absence de différenciation, conditions de travail identiques pour l'ensemble de la classe.</p>	<p>Tâches inadaptées à une partie du public. Faisabilité réduite pour les enfants en difficulté</p>	<p>Absence de prise en compte des niveaux, des degrés de compétence.</p>	<p>Différencier pour servir un objectif constant Varier les tâches, les conditions de travail suivant les paramètres : temps, degré de difficulté, aides ...</p>
---	---	--	--

2.3. Canaux d'apprentissage Styles cognitifs

Conduites observées	Entraves pour l'enfant ☐	Rôle, attitudes, conceptions du maître Risques	Remédiation ☐
<p>Prédominance du canal oral/auditif .</p> <p>Absence de repères visuels ou tactiles.</p> <p>Absence de représentation, de formalisation de l'activité orale.</p> <p>Mise en commun linéaire reposant sur le seul mode oral (exposé, réception).</p>	<p>Apprentissage tributaire de la capacité d'attention.</p> <p>Risque de décrochage</p> <p>Mémoire auditive de l'enfant sursollicitée en raison de l'absence de points d'ancrage</p>	<p>Absence de prise en compte des styles cognitifs des élèves.</p> <p>Absence d'aide à l'apprenant pour faciliter le traitement des informations et la mémorisation.</p>	<p>Variation des formes de médiation.</p> <p>Doubler l'oral par la trace écrite sous des formes diverses : schémas, résumés, traces écrites succinctes, trame de travail...</p> <p>Recourir à la représentation, à la manipulation pour faciliter et soutenir le travail de la mémoire et assurer les apprentissages.</p> <p>Rendre les enfants actifs par une prise de notes, une schématisation, un encodage de tableaux recueillant les données. , pour fédérer l'attention et la participation de tous.</p>

Bibliographie

Pour un enseignement stratégique - Jacques Tardif
Enseigner et ou apprendre - Joseph Stordeur
Cahiers pédagogiques –supplément n°3- oct.nov.97
La carte d'objectifs : un outil pour différencier la pédagogie de l'expression écrite
–M. Sherringham
Vademécole 68-Mallette pédagogique des enseignants du Haut-Rhin

IV - Synthèse des constats :

Mise en relation avec le triangle pédagogique

En guise d'aboutissement de l'ensemble du travail engagé, nous avons recouru à la schématisation pour conclure sur une image de synthèse. Il s'agit de refléter les constats dégagés d'une procédure de travail, articulée autour d'un travail de collecte de données (comptes-rendus d'observations de classe), de sériation de ces données, de leur analyse dans une perspective de formation.

Démarche de constitution des deux triangles pédagogiques

A partir du référentiel pour l'observation de la classe :

- extrait de concepts clefs *
 - report de ces concepts sur les différents axes du triangle pédagogique, selon qu'ils relèvent des vecteurs :
 - enseigner – former – apprendre
- et des pôles
- maître -enfant- savoir
 - répartition des concepts retenus dans deux triangles selon le critère du "centrage sur l'apprenant ".

Deux triangles sont ainsi constitués, intitulés respectivement "Lumières sur le triangle pédagogique" et "Ombres sur le triangle pédagogique ".

Ils renvoient une vue très manichéenne de la triangulation pédagogique, ne sont en **aucun cas** le reflet de la réalité d'une classe, d'une pratique pédagogique, mais renvoient une image composée d'une collection de pratiques observées dans de nombreuses classes.

Ils ont pour vocation d'éclairer l'image théorique du triangle pédagogique de Houssaye, par une liaison théorie - pratique afin de faciliter la prise de conscience des relations qui se nouent entre les 3 pôles du triangle pédagogique.

**cf. pour l'explicitation de certains mots clefs, l'annexe en fin de cette partie.*

Liaison schéma - référentiel

Indication des numéros de page du référentiel qui font apparaître et explicitent les mots clefs (cf. colonne « rôle, attitudes, conceptions du maître » du référentiel)

Mots clefs figurant sur le schéma « Ombres sur le triangle pédagogique »

Mots clefs	Pages
Pédagogie du modèle	51, 52 ; 70 ; 71
Pédagogie transmissive	50 ; 51 ; 52 ; 53 ; 56 ; 58
Pédagogie impositive	51 ; 55 ; 57 ; 70
Pédagogie frontale	50 ; 51 ; 52 ; 53 ; 55 ; 56 ; 57 ; 58
Pédagogie du programme	48 ; 49 ; 51 ; 57 ; 58 ; 62
Pédagogie turbo	49 ; 51 ; 54 ; 58 ; 59 ; 66 ; 68
Pédagogie de la réponse	66 ; 67 ; 68 ; 69 ; 71 ; 72
Pédagogie en pointillés	49 ; 50 ; 52 ; 57 ; 66
Pédagogie de l'assistantat	51 ; 55 ; 69 ; 70 ; 71
Pédagogie formelle	49 ; 51 ; 57 ; 58 ; 63 ; 64
Pédagogie de l'exercice	51 ; 55 ; 58 ; 59
Pédagogie de la consigne	51 ; 55 ; 58
Pédagogie monovalente	48 ; 52 ; 53 ; 55 ; 59 ; 61 ; 62 ; 63 ; 73 ; 74

Mots clefs figurant sur le schéma « Lumières sur le triangle pédagogique » (cf. colonne « remédiation » du référentiel)

Pédagogie de la médiation	50 ; 51 ; 54 ; 55 ; 56 ; 57 ; 58 ; 60 ; 61 ; 62 ; 63 ; 65 ; 66 ; 67 ; 69 ; 70 ; 73 ; 75
Pédagogie de la prise de conscience	55 ; 56 ; 57 ; 63 ; 64 ; 65 ; 66 ; 67 ; 68 ; 69 ; 70 ; 71
Pédagogie du projet	49 ; 57 ; 58
Pédagogie différenciée	52 ; 53 ; 56 ; 60 ; 61 ; 62 ; 63 ; 69 ; 72 ; 73 ; 75
Pédagogie interactive	45 ; 65 ; 70 ; 73

B - Exploitation du référentiel comme outil de formation

I. Pistes de travail

➤ S'appuyer sur des éléments du référentiel pour :

- centrer la réflexion sur la place de l'enfant dans les apprentissages et finaliser le recours à la différenciation pédagogique
- permettre au maître de prendre du recul par rapport à sa pratique en lui donnant des clés d'analyse
- permettre une prise de conscience pour transposition à d'autres situations

1. Objectifs d'aide à l'observation de la classe pour les formateurs

- ### **➤ définir des champs diversifiés d'observation de la classe pouvant prêter à analyse**

2. Objectifs d'aide au conseil pour les formateurs

➤ S'appuyer sur des éléments du référentiel pour construire sa démarche de conseil

- Faire émerger dans le dialogue formatif, les réussites et difficultés .
- Susciter l'interrogation sur les causes et conséquences des difficultés rencontrées pour l'enfant et la construction de ses apprentissages.
- Expliciter les entraves aux apprentissages, les argumenter en les confrontant à différents critères théoriques et didactiques.
- Envisager une remédiation en se référant à la différenciation pédagogique.

II. Propositions d'animations

Proposition 1

1. L'école et ses évolutions

Présentation du triangle pédagogique.

2. L'enfant, acteur de ses apprentissages

Loi d'orientation de 89.

3. Travaux de groupes

Mise en situation de recherche.

A partir d'extraits de déroulement de séances, mener une analyse critique par rapport au centrage sur l'apprenant. Inventorier les situations problèmes et proposer une remédiation.

4. Mise en commun.

Inventaire des problématiques rencontrées. Propositions de réponses.

Discussion. Confrontation.

Synthèse sur les composantes de la différenciation pédagogique .

Proposition 2 : Centrage sur l'apprenant et différenciation pédagogique

1. *Emergence des représentations concernant « le centrage sur l'apprenant »*

2. L'enfant au centre du système éducatif : loi d'orientation

3. Approche historique

Le triangle pédagogique : les évolutions

4. Travaux à partir des schémas du triangle pédagogique :

Mise en situation problème

A partir d'étiquettes mobiles comportant les mots clés des deux triangles pédagogiques, reconstitution sur un panneau grand format, des deux triangles selon le critère du « centrage ou non centrage sur l'apprenant » .

Placer son étiquette sur le triangle 'ombre » ou « lumière » en argumentant son choix d'emplacement. Discussion.

Mise en évidence des différences de pratique selon la prise en compte dominante de l'un ou l'autre pôle du triangle pédagogique .

5. Synthèse des travaux

Redéfinition de :

- la relation maître/ enfant
- la relation maître /savoir
- la relation enfant/savoir

Recours à la différenciation pédagogique pour servir le centrage sur l'apprenant.

Les niveaux cognitifs

Ils sont énoncés d'après les catégories proposées par B.S. BLOOM dans sa Taxonomie du domaine cognitif. L'ordre de succession des niveaux cognitifs n'est pas du tout chronologique, mais il est uniquement logique : il s'agit d'un ordre de complexité croissante, allant du plus simple au plus complexe.

Le niveau I correspond à la CONNAISSANCE.

Connaître, c'est être capable de se rappeler des informations verbales qui ont été communiquées antérieurement, et de les répéter SANS les transformer.

L'objectif de connaissance exige la restitution exacte et fidèle d'informations verbales. On se situe précisément dans le domaine des connaissances déclaratives : il suffit de savoir dire ou écrire la bonne information de façon immédiate ou différée, et avec ou sans document. Il y a donc quatre possibilités d'activités de connaissance :

- restitution immédiate avec document,
- restitution immédiate sans document,
- restitution différée avec accès aux documents,
- restitution différée sans document, qui représente le stade ultime de la connaissance.

Le niveau II est celui de la COMPREHENSION.

Comprendre, c'est être capable de se rappeler des informations verbales, et de les répéter en les TRANSFORMANT tout en restituant fidèlement le sens originel.

Différents degrés de transformation sont possibles :

- restituer une information avec ses propres mots d'une manière personnelle,
- restituer de façon synthétique par le moyen d'un résumé,
- restituer en changeant de code par traduction : passage de l'oral à l'écrit, d'une langue à une autre, du verbal au visuel (représenter par un schéma, un dessin), du verbal ou du visuel au gestuel (le mime) ou inversement,
- restituer en donnant des exemples.

Le niveau III est celui de l'APPLICATION

Appliquer, c'est être capable d'utiliser une règle dans une situation nouvelle, mais analogue à des situations déjà rencontrées lors de l'apprentissage, pour résoudre des difficultés précisément répertoriées.

L'activité d'application suppose donc la connaissance et la compréhension des règles.

Le niveau IV correspond à l'ANALYSE

Analyser, c'est être capable d'extraire de l'information d'une situation en la décomposant en ses éléments et relations constitutifs.

Différents types d'analyse sont à considérer :

- extraire des éléments,
- repérer des relations et des structures,
- identifier des ressemblances et des différences.

Le niveau V correspond à la SYNTHÈSE

Ce terme de synthèse est utilisé ici dans un sens plus large pour désigner toute activité d'invention ou de production d'informations nouvelles par composition d'éléments et de relations. Faire une « synthèse » renvoie à deux types d'activités :

- produire un document, écrire un texte, ou construire un objet,
- résoudre un problème de recherche, qui exige la mise en œuvre d'une combinaison non apprise de règles apprises ou non apprises.

Le niveau VI est celui de l'EVALUATION

Evaluer, c'est être capable d'énoncer un jugement de valeur et de le justifier par une argumentation raisonnée. Il s'agit de développer l'esprit critique en fournissant aux enfants des occasions de prendre position, d'exprimer une opinion ou un jugement de façon argumentée.

M. SHERRINGHAM, La carte d'objectifs : un outil pour différencier la pédagogie de l'expression écrite

Démarche pédagogique pour un processus d'apprentissage

Préparation de la classe : rédiger une fiche de travail

Préalable

dans quel projet s'inscrit ma démarche ?
lire pour agir...
écrire pour garder la mémoire de
mesurer pour construire...

Objectif opérationnel : que devront savoir, savoir-faire, avoir réalisé les élèves ou comment devront être mes élèves à la fin de cette démarche ?

Matériel : tableaux à préparer, photocopies à tirer, matériel à manipuler, diapos, projecteur, magnéto, matériel des élèves... à mettre en place avant la séance.

Démarche pédagogique à mettre en œuvre

1. Phase de mise en situation :

(le savoir préalable est outil)

Elle consiste à placer les élèves devant une difficulté à surmonter : les enfants doivent ainsi avoir la possibilité de repérer le problème à résoudre et d'utiliser de manière plus ou moins implicite ce qu'ils savent déjà sur la question.

Pour leur permettre de mettre en œuvre les savoirs et savoir-faire déjà acquis, il est indispensable de laisser à leur disposition des outils de résolution (textes, documents, fichiers, dictionnaires, cahiers de règles, etc.).

Dans sa préparation le maître prévoit la forme de travail adaptée à la situation-problème et en fait comprendre les raisons à ses élèves (ex : court moment de travail individuel de recherche, suivi d'un travail à deux). Donner des consignes d'organisation claires, si possible oralement et par écrit.

Pour le maître cette phase est le moment privilégié pour observer les stratégies mises en œuvre par ses élèves, stratégies à partir desquelles il construira une pédagogie différenciée.

2. Phase de structuration :

(les savoirs des uns et des autres deviennent objets d'étude)

Elle consiste à mettre en commun les résultats de la recherche, à faire verbaliser les stratégies des uns et des autres, à les comparer, à vérifier des hypothèses, etc. pour progresser dans le savoir, le savoir-faire ou le savoir-être en question. C'est ici que se situe l'intervention du maître qui organise la confrontation et la complète, s'il le faut, par un apport magistral.

3. Phase d'institutionnalisation :

(un nouveau savoir commun est objet)

Elle consiste à conduire les élèves à un savoir stabilisé car explicité, en dégagant, avec les enfants, la(les) constante(s) qui a(ont) permis de surmonter la difficulté. Cela peut être une connaissance, un procédé, un comportement, etc. C'est grâce aux critères retenus, aux grilles de lecture ou d'écriture, aux traces écrites qu'ils construisent à ce moment que les enfants seront en mesure d'enrichir leurs outils d'autonomie et de retrouver ultérieurement des stratégies de résolution face à des problèmes du même ordre.

4. Phase d'entraînement :

(le savoir nouveau devient outil pour chacun)

Les savoirs, savoir-faire et savoir-être ne peuvent se fixer que s'ils sont entraînés. C'est à ce moment là (et non avant la structuration) qu'il faut proposer aux enfants :

- des exercices d'application, de consolidation, de révision (vocabulaire différent pour un même type d'exercices),
- des exercices et des situations de réinvestissement,
- des exercices d'évaluation et de contrôle à court et moyen terme.

Veiller à varier les formes des exercices (oraux, écrits, tableaux, graphiques, dessins,...) et les contenus (dépasser le type scolaire et penser aux jeux).

5. Phase de remédiation :

A partir des constats faits lors de la phase précédente, il s'agit de prévoir des travaux en fonction des besoins particuliers. Pour les uns il faudra prévoir des ateliers de renforcement, pour les autres, sous la conduite du maître, un moment de réapprentissage (avec une autre méthodologie) etc.

Il est évident que, selon l'apprentissage prévu, ces différentes phases feront l'objet de plusieurs séances de classe !

Vademecole 68 - Mallette pédagogique des enseignants du Haut-Rhin

V

Annexes

Glossaire

CAPACITE

Activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des champs divers de connaissance : terme utilisé souvent comme synonyme de “ savoir-faire ”. Aucune capacité n'existe “ à l'état pur ” et toute capacité ne se manifeste qu'à travers la mise en œuvre de contenus.

P.MEIRIEU, *Apprendre... oui, mais comment*, ESF

COGNITION

Ensemble des structures et activités psychologiques dont la fonction est la connaissance, par opposition aux domaines de l'affectivité.

Grand dictionnaire encyclopédique, Larousse

COGNITIVISME

Tendance théorique qui met l'accent sur les activités supérieures humaines (la cognition) et qui accepte l'idée qu'une connaissance scientifique de ces activités est possible, bien qu'elles ne se manifestent que de façon indirecte dans les comportements.

Grand dictionnaire encyclopédique, Larousse

COMPETENCE

Caractéristique positive d'un individu témoignant de sa capacité à accomplir certaines tâches.

Les compétences sont d'une très grande diversité. Les compétences générales (ou encore transférables) facilitent la réalisation de tâches nombreuses et variées ; les compétences spécifiques ne sont à l'œuvre que dans les tâches très particulières. Certaines compétences facilitent les apprentissages et la résolution de problèmes nouveaux, d'autres facilitent les relations sociales et la compréhension entre les personnes. Certaines compétences portent sur des savoirs, d'autres sur des savoir-faire, d'autres encore sur des savoir-être.

Les diverses compétences possédées par les individus ou exigées par des situations permettent de définir des profils de compétences. Dans le domaine de la formation professionnelle des ouvriers par exemple, on peut distinguer des compétences professionnelles (relatives à l'activité de travail elle-même), des compétences techniques (savoirs généraux, scientifiques et techniques applicables au travail) et des compétences polyfonctionnelles (capacité à effectuer des activités différentes comme la fabrication et le contrôle). A partir de la dominance d'un groupe de compétences on caractérise ainsi trois types de profils.

La compétence est souvent distinguée de la performance. Elle désigne alors une potentialité dont les réalisations concrètes sont les performances. Dans la psycholinguistique de Chomsky, la compétence est la capacité pour un individu d'émettre et de comprendre des phrases nouvelles. Les phrases effectivement émises et comprises définissent la performance. Dans le domaine éducatif, la compétence est parfois assimilée au niveau d'efficacité auquel on peut s'attendre compte tenu des aptitudes manifestées par l'apprenant. Les performances observées peuvent être inférieures ou supérieures à la performance prédite qu'est alors la compétence.

La compétence minimale désigne les savoirs et savoir-faire fondamentaux correspondant à un cycle d'études.

Michel HUTEAU, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan Université

COMPETENCE

Savoir-faire en situation centré sur l'élève.

Exemples

'Savoir chercher dans le dictionnaire.'

'Savoir consulter une table de matières.'

P. ROSSANO

Compétence de base :

'Saisir l'explicite d'un texte.'

'Comprendre de qui ou de quoi l'on parle.'

'Tirer des informations ponctuelles d'un écrit.'

Compétence approfondie

'Reconstituer l'organisation de l'explicite.'

'Retrouver l'enchaînement logique d'un texte.'

'Maîtriser les règles principales du code écrit.'

'Utiliser les ressources du contexte.'

Compétence remarquable

'Découvrir l'implicite.'

'Mettre en relation les informations.'

'Dégager le présupposé d'un énoncé.'

'Dégager du contexte le sens d'un mot.'

COMPETENCE

Connaissance approfondie en une matière ou habileté reconnue. La compétence est l'état de performance adéquat d'une tâche. Elle n'est généralement pas comparative.

On est compétent ou on ne l'est pas à propos d'une performance à produire ou non par rapport aux prestations d'autres. La compétence vise un savoir-faire en situation, relatif à une situation déterminée ou à une classe de situations, et/ou lié à un contenu.

P. MEIRIEU

CONCEPT

Construction abstraite, fruit d'un processus social d'interaction. Le concept fonctionne comme un instrument de notre pensée qui catégorise le réel. Il est désigné par un symbole, en général un mot (ou des mots) ; ce mot se réfère à la fois à une pluralité de cas concrets qu'il réunit et à un ensemble de caractéristiques qui sont communes à ces cas et qui les identifient.

Cette structure à trois dimensions permet d'exprimer un phénomène (cas concret, objet, action...) à des niveaux d'abstraction différents : soit au niveau de la dénomination, soit au niveau des caractéristiques, soit au niveau du cas concret ; mais le concept n'a de signification que si ces trois éléments peuvent être mis en relation. Le mot seul n'est qu'un symbole, vide de sens ; les caractéristiques n'ont de signification que si elles

peuvent se référer à la situation dans laquelle le mot est employé et réciproquement. C'est donc la relation réciproque entre les caractéristiques et les situations qui est importante pour définir un concept. Ainsi le concept " chat " se réfère à la fois à des chats réels (et variés) et aux caractéristiques communes qui permettent d'identifier des chats, dans un contexte donné. Toutefois, les aspects de la réalité que les caractéristiques expriment ne sont pas toujours observables.

Les caractéristiques d'un concept sont à leur tour des concepts qui renvoient à d'autres concepts et ainsi de suite ; ensemble, ils forment un réseau conceptuel qui prend racine dans un processus de communication.

Britt-Mari BARTH, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan Université

CONTRAT DIDACTIQUE

Le concept de contrat didactique est très différent de celui de contrat pédagogique, dont on sait qu'il cherche à expliciter au maximum, pour les élèves, les objectifs et les exigences scolaires. Au contraire, le terme de contrat didactique, initialement introduit par Brousseau en didactique des mathématiques, explique qu'il existe nécessairement une certaine opacité dans le " système didactique " reliant le savoir, l'élève et le maître. En référence au contrat social de Jean-Jacques Rousseau, l'idée est que le contrat didactique préexiste à la situation d'enseignement et, en quelque sorte, le surdétermine. Cela, non parce que l'enseignant chercherait à cacher quelque chose aux élèves, mais parce qu'il est pris, comme eux, dans ce contrat qui les lie.

Le fondement du contrat didactique ne concerne pas la nature de la relation pédagogique : il est d'abord épistémologique. Il résulte notamment des obstacles auxquels s'affrontent les élèves pour apprendre, et de la situation didactique elle-même. Celle-ci doit effectivement mettre les élèves aux prises avec des obstacles sans qu'on se substitue à eux pour les franchir. Car si l'enseignant explicite trop de ce qu'il attend des élèves, la tâche intellectuelle qu'il leur demande s'effondre, et il ne leur reste plus qu'à exécuter mécaniquement une suite d'opérations.

Ce phénomène est fréquent en classe. Il se produit chaque fois que l'élève peut décoder l'attente de l'enseignant.

J.P. ASTOLFI, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan Université

EPISTEMOLOGIE

Discipline philosophique qui a pour objet l'étude des méthodologies scientifiques (principes, hypothèses, résultats) et des théories de la genèse des connaissances humaines, elle traite de leur origine, de leur nature, de leur validité et de leur portée..

Monique ROSSINI-MAILHE, *La pédagogie moderne*, Alfabétiques RETZ

EVALUATION FORMATIVE

A pour but d'adapter le dispositif pédagogique à la réalité des apprentissages des élèves. Elle s'intéresse en priorité à la régulation des démarches pédagogiques. De ce fait, elle n'intervient pas en bout de course seulement et ne s'accompagne pas forcément d'une notation. Elle met davantage l'accent sur les procédures des tâches que sur les résultats.

Cahiers pédagogiques, n° 280, Janvier 1990

EVALUATION SOMMATIVE

A pour but d'établir des bilans fiables au terme des apprentissages des élèves, dans une période donnée.

Elle pose le problème du recueil des informations, de la construction d'outils de mesure adaptés aux objets à évaluer et fiables.

Toujours nécessaire, elle n'a rien de coupable.

Cahiers pédagogiques, n° 280, Janvier 1990

EVALUATION FORMATRICE

Est l'évaluation formative que l'élève va lui-même exploiter pour réfléchir sur ses atouts et ses lacunes.

P. ROSSANO, P.VANROOSE, C.FOLLIN, *Guide pratique de l'évaluation à l'école*, Retz

INVARIANTS STRUCTURELS (dans un apprentissage)

Eléments fixes qui, pour effectuer un apprentissage précis, ne peuvent être contournés, quel que soit le sujet apprenant.

Ces invariants peuvent être décrits en termes de contenus de connaissances (programme), d'activités à effectuer (progression taxonomique) ou d'opérations mentales à réaliser (situations articulant des dispositifs adaptés).

Les mêmes invariants structurels devront être négociés par chacun des sujets selon des variables-sujet qui lui sont propres.

P.MEIRIEU, *Apprendre... oui, mais comment*, ESF

METACOGNITION

Activité par laquelle le sujet s'interroge sur ses stratégies d'apprentissage et met en rapport les moyens utilisés avec les résultats obtenus.

Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan Université

Réflexion sur les apprentissages intégrée dans les apprentissages eux-mêmes afin de faciliter le transfert des connaissances et l'accès à l'autonomie.

P. MEIRIEU

NOTION-NOYAU

Élément clé ou concept organisateur dans un ensemble de contenus disciplinaires. Les notions-noyaux comme la respiration, la colonisation, la description, la proportionnalité... permettent de réorganiser les programmes autour de points forts et de construire des situations didactiques pour permettre leur acquisition.

Elles sont toujours appréhendées à un registre donné de formulation.

Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan Université

OBJECTIF

1- But que l'on poursuit, c'est à dire la compétence que l'on veut installer chez l'apprenant. Réalisable à plus ou moins long terme.

Cahiers pédagogiques, n° 280, Janvier 1990

2- Performance attendue en fin d'apprentissage, dans des conditions précises et selon un seuil d'acceptabilité préalablement défini.

R.F MAGER

OBJECTIF-NOYAU

C'est l'articulation entre :

- l'essentiel de la discipline : ce qu'il faut enseigner, et qui découle de la confrontation critique du " savoir-savant " universitaire et des demandes sociales,
- ce qu'il est possible d'enseigner, compte tenu des capacités d'acquisition de l'élève (niveau d'exigence : ce qui peut être assimilé à tel âge, en tenant compte des facteurs socioculturels etc.).

Quels sont les critères de choix des objectifs-noyaux ?

Il faut qu'ils soient

- peu nombreux ;
- essentiels pour la discipline ;
- opératoires (ils donnent du pouvoir sur le monde) ;
- généralisants, synodiques ;
- l'occasion de franchir des obstacles, franchissements permettant des progrès décisifs.

CRAP 1990

OBJECTIF OPERATIONNEL

Qui décrit les comportements attendus de façon observable.

PERFORMANCE

Activité destinée à accomplir une tâche ; le résultat de cette activité.

Certains auteurs distinguent la performance, conçue comme activité orientée vers un but, et l'accomplissement (achèvement), c'est à dire le degré de réussite de l'activité.

La performance désigne aussi un résultat individuel (performance scolaire d'un élève) par opposition au rendement résultat collectif.

Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan Université

PERFORMANCE SCOLAIRE

Réponses fournies par un élève aux stimulations éducatives internes ou externes. Le mot performance désigne le comportement, tandis que le mot rendement signifie le résultat du comportement évalué qualitativement (adéquat- inadéquat) et quantitativement.

Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan Université

PSYCHOLOGIE COGNITIVE

Etude scientifique des activités psychologiques supérieures, perception, attention, mémoire, langage, processus intellectuels.

Grand dictionnaire encyclopédique, Larousse

SCIENCES COGNITIVES

Ensemble des sciences qui portent sur la cognition (psychologie cognitive, linguistique, logique et épistémologie, recherches en intelligence artificielle...)

Grand dictionnaire encyclopédique, Larousse

SITUATION-PROBLEME

Situation didactique dans laquelle il est proposé au sujet une tâche qu'il ne peut mener à bien sans effectuer un apprentissage précis. Cet apprentissage qui constitue le véritable objectif de la situation-problème, s'effectue en levant l'obstacle à la réalisation de la tâche.

Ainsi la production impose l'acquisition, l'une et l'autre devant faire l'objet d'évaluations distinctes. Comme toute situation didactique, la situation-problème doit être construite en s'appuyant sur une triple évaluation diagnostique (des motivations, des compétences, des capacités).

Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan Université

STYLE COGNITIF

Mode de représentation de l'activité cognitive des sujets à partir de variables-sujet relativement stables, indépendantes des situations didactiques mises en place et des stimulations de l'environnement.

Les styles cognitifs les plus utilisés sont "la dépendance" et "l'indépendance par rapport au champ". La théorie de référence est ici la psychologie expérimentale.

P.MEIRIEU, *Apprendre... oui, mais comment*, ESF

TACHE

Désigne tous les travaux scolaires, devoirs et exercices classiques ou montages audiovisuels, jeux dramatiques etc....

TAXONOMIE

Analyse des objectifs pédagogiques.

L'idée centrale est qu'il convient de ne pas mettre l'accent sur les contenus des programmes mais sur la manière dont les élèves peuvent les aborder et les maîtriser. C'est ce que l'on appelle "la traduction des programmes en comportements observables des élèves".

Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan Université

TRANSFERT DE CONNAISSANCES

La question du transfert des connaissances est, à bien des égards, au centre de toute réflexion sur l'éducation et la formation. A un premier niveau, elle consiste à s'interroger sur les conditions qui permettent à un sujet de réutiliser des connaissances acquises dans une situation pédagogique, ailleurs et à sa propre initiative. Elle est donc liée à toute interrogation sur l'efficacité d'une situation d'apprentissage : celle-ci

permet-elle seulement de réussir les épreuves d'évaluation finale (examen, validation interne) ou a-t-elle une portée à plus long terme qui permet au sujet un accès à l'autonomie ?

Sur un plan plus général, la question du transfert des connaissances renvoie aux moyens que le pédagogue met en œuvre pour permettre au sujet de se dégager des liens et des systèmes d'aide qui lui auront été nécessaires à un moment donné de son évolution. La recherche dans ce domaine requiert un détour par l'élucidation du rapport entre le développement et les apprentissages.

P. MEIRIEU, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan Université

ZONE PROXIMALE DE DEVELOPPEMENT

(ou zone de développement prochain)

Vygotsky distingue le niveau actuel de développement d'un sujet, déterminé par les épreuves et problèmes qu'il peut résoudre seul, sans l'aide d'autrui, et qui correspond à l'exercice autonome et intériorisé des compétences cognitives, et son niveau de développement potentiel déterminé par les épreuves et problèmes qu'il n'est pas encore capable de résoudre seul mais qu'il peut résoudre dans des situations de collaboration et d'interaction sociale.

L'écart entre ces deux niveaux de développement définit ce que Vygotsky nomme la zone proximale de développement (ou zone de développement prochain). Celle-ci circonscrit l'espace dans lequel peuvent et doivent prendre place les processus d'apprentissage et les activités d'enseignement lesquels, en retour, transforment et déterminent le développement en lui donnant formes et contenus.

Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan Université