

la plus aboutie possible. L'instauration d'un cahier de réussite est un support intéressant pour gérer cette différenciation.

Les réflexions et expérimentations de notre groupe de recherche visent à définir un outil permettant de certifier les acquisitions des élèves sans que cette certification ne soit ni trop strictement normative... ni négative.

À cette fin, cet outil devrait s'inspirer des graphiques médicaux utilisés pour suivre le développement staturo-pondéral d'un individu de la naissance à l'âge adulte. À chaque âge correspond une normalité statistique présentant une « bande passante » assez ouverte pour prendre en compte les différences interindividuelles. Si, et seulement si, les mesures effectuées sur un sujet, à un moment donné, sont en décalage probant avec ce qui est ordinairement observé, ces mesures sont considérées comme significatives d'un besoin particulier. Mais, tant qu'elles demeurent dans la « bande passante » on reconnaît

aux jeunes en période de croissance le droit d'être plus ou moins grand et plus ou moins lourd.

Actuellement, la définition de cette « courbe de croissance » n'est pas suffisamment explicitée en ce qui concerne la normalité statistique des niveaux de maîtrise des compétences à l'école. Souhaitons que la définition du socle commun permette d'avancer dans l'éla-

boration de cet outil qui aiderait grandement les enseignants dans la mise en place de parcours d'apprentissage différenciés... jusqu'à l'évaluation.

Nicolas Lacoste

Responsable du département primaire
au CEPEC (Lyon)

Pour aller plus loin :
<http://www.cepec.org/>

Définir une variété de paliers de maîtrise pour chaque apprentissage

Il convient également de préciser les caractéristiques de niveaux de performance attendus selon que la compétence sera travaillée en première, en deuxième ou en troisième année d'un cycle.

Ainsi, « raconter oralement une succession d'événements » peut se décliner en une variété de paliers, de plus en plus élaborés et de plus en plus difficiles à maîtriser :

- raconter la journée de classe.

- raconter une sortie en respectant la chronologie.

- raconter les événements importants d'une période à l'aide du calendrier.

- exposer son histoire.

- raconter sommairement l'histoire de sa famille sur plusieurs générations.

- exposer les principaux événements d'une période après lecture d'un document.

— C : Est-ce que la pédagogie différenciée se développe dans d'autres pays ?

— A : L'expression « pédagogie différenciée » est très française, on trouve peu d'équivalents dans les autres langues. L'espagnol parle davantage de l'« atención a la diversidad » et l'anglais de « mastery learning », qu'on retrouve ici dans les articles sur la pédagogie vicariante.

— C : Vic... ?

— A : Vicariante. C'est un mot savant... Du latin vicarius, « remplaçant d'une personne ou d'une chose ». On parle aussi de la PMEVI, pédagogie de maîtrise à effet vicariant. Claude Hablet l'utilise dans ses classes. Il ne la considère pas comme un Graal pédagogique mais comme une manière de gérer le mieux possible cette hétérogénéité problématique en permettant à chacun d'aller à son rythme, de profiter et faire profiter des acquis.

Pour ne plus être indifférent aux différences

Claude Hablet

En PMEVI, la programmation annuelle est découpée en mini périodes, généralement de trois semaines. Pendant ces périodes, les élèves doivent réaliser des plans de travail de français et de mathématiques. Ces plans de travail peuvent se présenter sous la forme d'un « quatre pages ». Ce sont alors des sortes de mini jour-

naux, que les élèves tiennent entre leurs mains. Ils ont ainsi une vision globale de la tâche à accomplir dans chaque domaine pour la période considérée. Ces objectifs, en termes de quantité de travail et de réussite aux exercices, sont définis à chaque début de mini période (entre huit et dix dans l'année).

Les exercices associés à chaque notion sont ensuite déclinés en trois niveaux de difficulté croissante, correspondant chacun à un degré de maîtrise de la compétence. Il est bien entendu que tous les élèves ne finissent pas par acquérir le même niveau de compétence. En revanche, travaillant chacun à leur rythme, les élèves exploitent tout leur poten-

tiel sans être ni pressés ni freinés par un rythme de travail « moyen » imposé par le maître à la classe entière..

Gérer son temps scolaire fait partie des exigences du métier de l'élève. Dans les plans de travail proposés, chacun a le choix de réaliser les exercices dans l'ordre qu'il souhaite en essayant d'alterner le français et les mathématiques. Un des intérêts de cette façon de travailler est de permettre le développement de l'autonomie par l'autoévaluation. Il faut en effet pouvoir évaluer rapidement le degré de complexité des exercices avant de les choisir. Pour aider les élèves les plus faibles, il est nécessaire de guider leur choix afin que cette liberté proposée ne devienne pas paradoxalement une contrainte supplémentaire à gérer.

Chaque élève dispose de deux outils de suivi individuel : un tableau à double entrée qui récapitule les notions travaillées et un graphique de progression quotidienne qu'il tient à jour régulièrement. Avec ces deux outils, chaque élève peut se situer en permanence par rapport aux objectifs fixés. Le maître dispose également d'un tableau de bord qui récapitule tous les exercices effectués et validés par les élèves. Car tous les exercices réalisés puis corrigés sur cahier sont validés par le maître.

Débrider les experts et condamner la voiture-balai

Les élèves « experts » comprennent rapidement tout l'intérêt qu'ils peuvent tirer de cette pédagogie adaptée aux capacités individuelles de chacun. Ils pourront accélérer leur rythme de travail

et approfondir leurs compétences. Car la PMEV met davantage en valeur la capacité de travail que la réussite immédiate aux exercices. En cela, elle exige des élèves experts qui ont habituellement « tout juste » du premier coup, de montrer aussi qu'ils sont capables d'augmenter leur quantité de travail et d'approfondir les notions étudiées.

Or, cette capacité à produire des efforts est souvent perceptible chez des enfants moins bien dotés au départ mais qui possèdent l'énergie et la volonté de se dépasser. Du fait que leurs exercices peuvent être validés comme justes pourvu qu'ils effectuent toutes les corrections nécessaires, ils peuvent donc

Les élèves exploitent tout leur potentiel sans être ni pressés ni freinés par un rythme de travail « moyen » imposé par le maître à la classe entière.

rivaliser avec les élèves « experts » sur leur capacité de travail personnel. Cette valorisation du travail fourni et non de la réussite qui « tombe du ciel » est sans doute une des raisons qui expliquent l'adhésion des élèves « moyens » à cette pratique de classe.

En ce qui concerne les élèves en échec, on ne peut se contenter de remédiation qui, intervenant après coup, après la leçon, donnent le sentiment de pratiquer une pédagogie de la « voiture-balai ». Au contraire, il semble souhaitable d'agir dès le début des apprentissages. Aussi, pendant que les autres élèves usent de leur liberté

de choix et se mettent au travail seuls, le maître vient en soutien à ceux qui n'avancent pas, au début de chaque moment de travail individuel. Après les avoir regroupés autour d'une table, le maître leur réserve son attention et apporte dès le départ un étayage spécifique, une guidance qui leur est nécessaire afin qu'ils puissent travailler.

Comment as-tu fait pour y arriver ?

Devant les plans de travail, l'élève qui n'a pas bénéficié de leçon a priori, part nécessairement de ses représentations initiales. Comme il est en période d'apprentissage, il peut faire appel aux aides extérieures que sont les outils de la classe, les autres élèves et... le maître

bien sûr. Les élèves sont amenés à émettre des hypothèses sur la résolution de ces situations qui leur posent problème. Encore une fois, la réussite de l'exercice n'est pas jugée au premier coup. Bien qu'il ait le devoir de se corriger, l'élève a aussi le droit à l'erreur. Et c'est de cette erreur constatée sur les cahiers ou d'une difficulté ressentie par l'élève lui-même que nous partons pour commencer l'étayage du moment de bilan.

Quand le maître constate, lors des corrections, qu'un élève n'a manifestement pas compris la notion travaillée ou quand un élève juge lui-même qu'il n'a pas compris, ce dernier s'inscrit sur un tableau de conférence pour « passer au bilan ». L'élève expose ses difficultés devant ses camarades et ceux qui le peuvent aident en raisonnant à partir d'une situation similaire. Ce qu'on essaye de faire ressortir au bilan, c'est la ou les procédures qui permettent d'arriver au succès : « Comment tu as fait pour y arriver ? ». Car au contraire des procédures d'apprentissage qui reposent sur l'observation de ce qui se voit (en géométrie par exemple), la plupart des procédures mentales dont on se sert ne sont évidemment pas offertes au regard. Expliciter par la parole une procédure efficace, c'est donc tenter de rendre visible une démarche qu'on peut ensuite essayer d'imiter. Cette approche apporte une aide incontestable notamment aux élèves qui attendent d'être guidés et soutenus avant de se lancer.

En organisant le passage au bilan dans l'ordre d'inscription des élèves, ce sont les difficultés les plus importantes qui



sont abordées le plus souvent. Le temps consacré à chaque notion est donc fonction de l'obstacle à surmonter et ressenti par les élèves eux-mêmes. Par ailleurs, les élèves qui passent et repassent au bilan permettent aux savoirs d'être construits par étayages successifs (une même notion peut être abordée plusieurs fois pendant la mini période). Ceux qui demandent de l'aide se servent donc des apports de leurs camarades tout en servant l'ensemble des élèves qui bénéficient des questionnements de toute la classe.

La PMEUV utilise donc les différences de rythmes d'apprentissage pour déga-

ger du temps en direction des élèves en difficulté et permettre à chacun de donner le maximum de lui-même sans imposer une progression uniforme sous prétexte d'une programmation commune.

Claude Hablet

Directeur de l'école de Guillon (89)

Pour aller plus loin : Sites de Michel Monot

<http://pmev.lagoon.nc/>

et de Laurent Pamphile

<http://lebulletinpmev.com/>

—A : Il semble qu'en règle générale les Français se centrent davantage sur ce qui part de l'enseignant organisant son travail et sur la différenciation. Et dans d'autres pays, cela se passe comment ?

—C : Je sais qu'au Québec la prise en charge est souvent assurée par des équipes élargies, et non réduites seulement à l'enseignant

dans sa classe. Parfois même dans le contexte d'une recherche-école, ce sont de nombreux enseignants et leurs partenaires qui développent des modèles de différenciation pédagogique pour mieux gérer les difficultés de leurs élèves.

Tous partenaires pour différencier

Marie-Hélène Guay, Brigitte Gagnon et Guylaine Legault

Née en 2005, cette recherche implique une dizaine d'équipes-cycles du primaire et du secondaire, chacune constituée de deux à quatre enseignants et d'un orthopédagogue¹. Ceux-ci collaborent avec leur direction d'école, une conseillère pédagogique et des membres des services complémentaires².

Quelle est notre conception de la différenciation pédagogique ?

Différencier signifie bien favoriser l'apprentissage de tous les élèves. La démarche de différenciation pédagogique s'amorce en fait dès qu'on constate qu'un mode d'apprentissage ne fonctionne pas bien pour tel ou tel élève ou groupe d'élèves. Dans la mise en œuvre, les participants à la recherche-action s'inspirent de la démarche suivante en cinq étapes. (Voir schéma)

Les enseignants réunis en cycle effectuent l'évaluation diagnostique des caractéristiques et préalables d'un ou plusieurs élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Ils identifient ensuite ce qui doit être amorcé ou modifié dans la situation pédagogique : par exemple créer un matériel ou un support visuel, ajuster le programme d'activités, varier les modes de regroupement... Les enseignants réunis en cycle planifient leurs actions, les mettent en œuvre et en évaluent l'impact sur la réussite des élèves ciblés. Si l'analyse des impacts révèle que les actions initiées n'ont pas entraîné l'effet désiré sur les apprentissages des élèves, ils amorcent une autre boucle de différenciation pédagogique liée au même objet d'apprentissage.

L'orthopédagogue et les membres des services complémentaires collaborent avec les

enseignants du cycle lors de leurs actions. Ils aident à l'évaluation diagnostique des élèves aux besoins spécifiques (ex. : déficience auditive, trouble envahissant du développement, dyslexie, aphasie, dysphasie, etc.). Ils conseillent les enseignants sur les formules pédagogiques paraissant les plus efficaces et interviennent avec eux auprès des élèves.

La direction d'école joue, elle aussi, un rôle important. Elle favorise l'allocation des ressources nécessaires, facilite les rencontres des membres de l'équipe-cycle et de leurs partenaires en plus de participer, le plus souvent possible, à leurs rencontres.

La conseillère pédagogique amène les enseignants, la direction d'école, l'orthopédagogue et les membres des services complémentaires à concevoir l'hétérogénéité comme une richesse et