

COMMENT DIFFERENCIER LA PEDAGOGIE ?

**ET COMMENT ARTICULER LES DIFFERENTES AIDES
aux élèves en difficulté (aide en classe, aide personnalisée, aide spécialisée) ?**



- SOMMAIRE -

1. QU'EST-CE QUE DIFFERENCIER ? RAPPELS ET PRECISIONS
PLAIDOYER POUR UNE MISE EN ŒUVRE PROGRESSIVE MAIS INDISPENSABLE
2. DIFFERENCIER TOUT AU LONG DES DIFFERENTES PHASES DE L'APPRENTISSAGE EN CLASSE ET EN AIDE PERSONNALISEE
3. AVOIR RECOURS A L'AIDE SPECIALISEE SI NECESSAIRE
4. CONTRIBUTIONS PRATIQUES POUR LA MISE EN ŒUVRE DE DISPOSITIFS DE DIFFERENCIATION

1. QU'EST-CE QUE DIFFERENCIER ? RAPPELS ET PRECISIONS PLAIDOYER POUR UNE MISE EN ŒUVRE PROGRESSIVE MAIS INDISPENSABLE

La **différenciation de la pédagogie** concerne à la fois **les élèves présentant des fragilités ou des difficultés installées** mais aussi **les élèves plus habiles** ou au rythme de travail rapide.

Elle peut consister en des actions à mettre en œuvre **préalablement aux apprentissages, pendant leur déroulement même et après qu'ils aient eu lieu.**

Les **dispositifs de différenciation** doivent viser prioritairement **la prévention des difficultés** en les anticipant. Ils peuvent prendre la forme **d'étayages avant ou pendant l'activité de l'élève**. Ils peuvent également prendre la forme de **remédiations** mais il faut toutefois savoir que la remédiation a une efficacité limitée.

C'est pourquoi on a intérêt à privilégier et développer les dispositifs de prévention et d'étayage à la remédiation.

Souvent **punctuels et empiriques** dans leurs formes premières, car motivés par la recherche de solutions aux problèmes posés par l'hétérogénéité à mesure qu'ils se présentent, les dispositifs de différenciation gagneront à devenir progressivement **anticipés et plus fréquents.**

Les dispositifs mis en œuvre ne peuvent rester implicites : leur **explicitation** aux élèves concernés, avec des mots choisis, et au reste de la classe est nécessaire, dans le cadre d'un débat citoyen sur l'inégalité des élèves face aux apprentissages.

Premiers pas. On peut se lancer dans la pédagogie différenciée en pratiquant d'abord une **différenciation successive**, plus facile à mettre en œuvre, car consistant dans une alternance de divers modes de travail.

Par la suite, c'est bien la **différenciation simultanée** qu'il faut privilégier ; c'est à dire la mise en œuvre de dispositifs qui visent à faire travailler différemment des élèves d'un groupe, de manière simultanée, afin que chacun, et tous collectivement, en tirent le meilleur profit.

Une posture et des postulats professionnels particuliers

La résorption de la frange d'élèves en **échec scolaire** est aujourd'hui le premier chantier du système scolaire français. Trop d'enfants éprouvent des difficultés d'apprentissage.

De difficultés souvent passagères, certains élèves passent à des difficultés qui deviennent, en s'installant, durablement préjudiciables à leur réussite scolaire puis sociale.

A un moindre niveau, il est tout à fait normal que les élèves éprouvent des **difficultés plus « ordinaires »** dans le cours d'un apprentissage en raison de multiples raisons. Les classes sont en effet par nature hétérogènes en raison notamment de leur mixité, des différences d'âges et d'appétence scolaire, des disparités de compétences et savoir-faire dans les différents domaines de connaissance ainsi que dans les processus d'apprentissage. Elles le sont aussi de par les motivations liées entre autres, aux espoirs placés dans l'école pour réaliser son projet personnel, ainsi que de par l'influence des cultures et modes de vie en liaison avec les diverses représentations de la société générées par l'appartenance familiale et sociale.

La difficulté scolaire isole l'enfant. Il est donc nécessaire de chercher à résoudre de manière sereine (non culpabilisante) les problèmes que nous pose cette hétérogénéité.

On doit renoncer à trop rationaliser son enseignement et **rester ouvert à toute diversification** de sa pratique pédagogique.

D'une façon plus générale, il est intéressant de prendre conscience du difficile équilibre à tenir, d'un point de vue de la posture, à la lumière de la métaphore du « vilain petit canard ».

*Le vilain petit canard, c'est l'élève en difficulté. Cet enfant là, plus que tout autre, nous interroge sur nos méthodes pédagogiques. En bon enseignant convaincu de bien faire, on a souvent, dans un premier temps, le réflexe de vouloir **réduire la différence** inacceptable entre ce vilain petit canard et ses congénères (les plus « doués ») pour avoir un groupe homogène. Mais ce parti pris est un leurre, et le vilain petit canard, faute de pouvoir faire les choses de la même façon que les canards (puisque'il n'en est pas un), finira par être exclu. Alors, on essaie dans un deuxième temps d'être le plus gentil possible envers ce vilain petit canard, en **acceptant sa différence** et en allant même jusqu'à lui délivrer un diplôme spécial pour lui. Un diplôme lui servant juste à pointer son incapacité à faire la même chose que ses camarades.*

*Dans les deux cas, nous ne mettons pas en place une **relation dynamique** avec l'enfant. Soit, on refuse la différence et on cherche à la combler coûte que coûte. Soit, on accepte la différence en feignant d'ignorer les conséquences de ne pas la réduire. Pour*

tenter de trouver une alternative, on doit remettre sans cesse la relation enseignant-apprenant en question, à chaque fois sur de nouvelles bases. On doit savoir ce que peut faire l'enfant, l'aider à y parvenir, tenir compte de cette réussite pour recommencer et négocier un nouveau travail en visant sans cesse la qualité. On doit chercher le **dialogue**, proposer un contrat qui engage l'enfant et qui nous engage aussi. Il faudrait s'efforcer de responsabiliser l'enfant et nous-mêmes.

Du « bricolage » empirique à la différenciation systématique

Notre action de formation a été portée par l'argument se voulant rassurant que **tout enseignant met ou a mis en œuvre des dispositifs empiriques de différenciation** dans les classes dans lesquelles il enseigne ou a enseigné, parfois même sans le savoir.

Ces **pratiques, assez confidentielles** toutefois, au regard du fait notamment qu'elles apparaissent encore trop peu souvent lors des visites menées par l'inspecteur de la circonscription, méritent d'être **mises à jour** par l'enseignant lui-même, « conscientisées » en quelque sorte, pour pouvoir être développées et constituer progressivement mais sûrement un véritable levier pour aider les plus fragiles et pour permettre aux élèves les plus habiles d'aller plus loin.

Il nous est apparu également que **la représentation de la différenciation** que s'en font beaucoup d'enseignants, est assez **stéréotypée** et correspond à un modèle très complexe. Ce qui crée par voie de conséquence un sentiment de découragement : « *Je ne suis pas capable de différencier, c'est trop difficile pour moi* », déclarent certains collègues (plans de travail type pédagogie coopérative par exemple).

Tout enseignant a cependant la capacité, dès sa première année d'exercice (nous avons pu en témoigner au moyen des films tournés dans les classes d'enseignants en 1^{ère} année d'exercice), **à imaginer des solutions empiriques aux problèmes posés par l'hétérogénéité** : adapter un support de lecture pour deux ou trois élèves, lire les consignes à voix haute à certains pendant que d'autres ont à lire silencieusement, fiches de travail complémentaires pour les élèves rapides etc. Les exemples ne manquent pas.

Tout enseignant a cependant la capacité, dès sa première année d'exercice (nous avons pu en témoigner au moyen de certains des films tournés dans les classes d'enseignants en 1^{ère} année d'exercice), **à imaginer des solutions empiriques aux problèmes posés par l'hétérogénéité** : adapter un support de lecture pour deux ou trois élèves, lire les consignes à voix haute à certains pendant que d'autres ont à lire silencieusement, fiches de travail complémentaires pour les élèves rapides etc. Les exemples ne manquent pas.

Souvent imaginés dans l'instant, au moment de la conduite de la leçon, **les dispositifs ainsi pensés gagnent rapidement à l'être au moment de la préparation**, afin de mieux définir les paramètres didactiques (forme de travail, support, nature des consignes, rôle du maître et des autres élèves etc.).

La différenciation, de fait, au regard des multiples témoignages que nous avons recueillis, s'avère particulièrement diversifiée. **Elle n'a de limite que l'imagination des enseignants.**

Une chose est sûre : **la mutualisation des pratiques et les échanges** permettent une progression plus rapide dans ce domaine.

Une lecture de textes théoriques ou de réflexion sur des pratiques, peut dans un second temps de donner du sens et de la cohérence aux dispositifs développés empiriquement.

C'est par l'enrichissement de la pratique, par l'articulation et la systématisation des différents dispositifs au sein d'une classe, d'une école que l'on instaure une véritable différenciation systématique.

Principes de la différenciation

- **Renouveler l'intérêt de l'élève pour l'école.**
- **Etre attentif à la difficulté.**
- **Observer et comprendre les procédures des élèves.**
- **Valoriser les moindres réussites en les repérant.**
- **Faire prendre conscience aux élèves de leurs procédures.**
- **Instaurer ou restaurer un dialogue explicite et rassurant avec les élèves.**
- **Se servir des erreurs pour comprendre.**
- **Associer l'élève à l'évaluation de ses compétences.**

Principaux leviers pour différencier

- **Connaître ses élèves.**
- **Donner du sens aux apprentissages.**
- **Adapter raisonnablement les démarches, formes et temps de travail aux capacités des élèves.**
- **Développer l'autonomie pour se dégager du temps pour aider les élèves en difficulté.**
- **Diversifier les situations d'apprentissage et les démarches pédagogiques.**
- **S'appuyer sur l'observation des procédures et l'analyse des erreurs.**
- **S'appuyer sur une évaluation fine des capacités des élèves.**

Des arguments face aux limites exprimées

Certains des enseignants avec lesquels nous avons travaillé ont exprimé les raisons qui ont pu freiner ou freinent encore la mise en œuvre d'une différenciation plus courante dans leur pratique quotidienne.

Le temps passé à préparer

- Nécessairement plus long lors des premiers essais, celui-ci diminue au fil du temps. Il n'est pas nécessaire de différencier sur l'ensemble des activités. On peut également développer l'autonomie des élèves et s'appuyer dessus. Il est intéressant de commencer par des dispositifs empiriques.

Le multi-cours a quelquefois été présenté comme un facteur compliquant l'entreprise

- Certes, différencier dans 2 ou 3 cours est plus délicat que dans un seul. Mais un seul cours signifie t-il avoir un seul groupe homogène ? Cela n'est-il pas un leurre ? Le multi-cours présente aussi des avantages : moins d'élèves à suivre lors d'un apprentissage, donc plus de facilité à percevoir et comprendre les procédures des élèves. C'est également la possibilité de compter sur un groupe travaillant dans une certaine autonomie pour pouvoir conduire une aide dans un autre groupe.

A la marge, le manque de motivation des élèves a été énoncé comme pouvant constituer un frein à la mise en œuvre de la différenciation

- La différenciation peut et doit porter aussi sur la (re)construction du projet scolaire. L'aide spécialisée, par une intervention appropriée du RASED peut aider l'enseignant sur ce point.

Des points de vigilance

Lors des temps de formation, des points saillants ont émergé des discussions.

Le problème des groupes de niveau (relatif à la double-contrainte du vilain petit canard Cf. plus haut).

- Etre attentif à la difficulté sans institutionnaliser un ou des « groupes de niveaux » dans la classe, en choisissant sereinement mais sans effet « *Pygmalion* » les élèves devant bénéficier d'un dispositif facilitant ou complexifiant.

Le renoncement de l'enseignant à différencier quand la difficulté technique semble trop difficile à surmonter.

- Ce qui est difficile à accepter, c'est l'idée qu'on est soi-même en difficulté professionnelle quand un élève est en échec ou éprouve de graves difficultés dans les apprentissages. Quand ceci est clair à l'esprit, il convient de dédramatiser. Chaque compétence professionnelle se construit dans le temps et avec l'expérience. La différenciation n'y échappe pas. Le recours aux conseillers pédagogiques est parfois salutaire sur ce plan, afin de ne pas culpabiliser.

Le choix se résume, de façon sans doute un peu manichéenne, à soit surmonter notre difficulté professionnelle et venir en aide à un élève qui est en échec, soit à renoncer et le laisser dans l'échec scolaire qui deviendra sans doute une difficulté plus profonde, personnelle et sociale.

Le problème de l'exclusion apparaît également comme un point important de discussion. Les collègues mettent en avant qu'un élève qu'on traite différemment, devient de fait exclu du groupe, et que les autres portent un regard différent sur lui.

→ La difficulté scolaire relève de l'inégalité des élèves devant les apprentissages et doit être considérée explicitement comme telle. La bonne intégration des élèves en difficulté, comme des élèves très habiles d'ailleurs, doit s'appuyer sur un débat citoyen clair et explicite sur cette inégalité des élèves devant les apprentissages. Intégrer ces élèves plus fragiles ou plus habiles, c'est reconnaître et accepter leur différence pour mieux les aider ou contenter leur désir d'apprendre plus. Il convient par ailleurs de renforcer l'estime de soi des élèves en difficulté scolaire, notamment en s'appuyant sur les moindres réussites et les acquis progressifs, et de développer l'estime réciproque des élèves vis à vis des niveaux de maîtrise variés

La question de l'évaluation

L'évaluation doit pouvoir rendre compte des progrès relatifs de l'élève dans le cadre quotidien des dispositifs différenciés mais aussi de son niveau objectif, en rapport au groupe auquel il appartient.

Cela signifie que l'on évalue l'élève sur son travail quotidien ; ce qui permet de mesurer ses progrès personnels. On doit aussi évaluer ses connaissances et savoir-faire au moyen des mêmes bilans qui servent à l'ensemble de la classe. On n'est d'ailleurs pas obligé de lui faire passer certains de ces bilans s'il est évident qu'il ne saura pas les faire. En revanche, il est important qu'il prenne clairement et explicitement conscience des compétences qu'il ne maîtrise pas encore ; en contrepoint de celles qu'il acquiert progressivement.

La communication à la famille sur ces deux plans, si elle est délicate, mérite la plus grande clarté. C'est parce qu'il n'y aura pas d'ambiguïté que les parents de l'élève sauront faire la part des progrès réalisés et des compétences acquises ou non au moment des décisions d'orientation.

La question des moyens

Concernant les effectifs présents dans les classes, c'est une évidence de dire qu'il est plus difficile de différencier avec 30 élèves qu'avec 25. Vingt-cinq est en effet un palier fonctionnel et sans doute symbolique au delà duquel il est effectivement plus difficile d'organiser des dispositifs de différenciation sans que cela soit toutefois impossible. De nombreux exemples peuvent en témoigner.

Notre expérience de formation a concerné un panel d'enseignants appartenant à une circonscription au taux moyen d'encadrement de 23,2 élèves/ classe.

→ Il convient de mettre en œuvre des dispositifs plus simples à organiser, « gérables », dans un premier temps.

Définition retenue de la différenciation pédagogique

La pédagogie différenciée met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves apprennent selon leurs propres itinéraires d'appropriation de savoirs ou de savoir-faire.

Selon H.Przesmycki

2. DIFFERENCIER TOUT AU LONG DES DIFFERENTES PHASES DE L'APPRENTISSAGE EN CLASSE ET EN AIDE PERSONNALISEE

Evaluation diagnostique	Adaptation de l'objectif d'apprentissage	Etayage en amont	Découverte de l'activité Situation de recherche	Structuration institutionnalisation	Exercices de découverte, d'application, de réinvestissement.	Evaluation Correction	Remédiation
Avant les apprentissages			Pendant les apprentissages				Après

Avant les apprentissages	Pistes de différenciation en classe	En aide personnalisée
Evaluation diagnostique	<p><i>Que savent les élèves ? Quelles sont leurs représentations ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Evaluer les acquis des élèves et dresser une « carte » de la classe. Apprécier le niveau de connaissance des élèves, leurs représentations, leurs lacunes éventuelles. ■ Déterminer l'aide à apporter aux élèves fragiles en distinguant l'aide en classe de l'aide personnalisée (élaborer un PPRE si nécessaire pour les élèves dont la difficulté scolaire le nécessite, notamment dans le cadre de plusieurs aides articulées). Envisager de proposer des situations plus complexes pour les élèves plus habiles lors de la leçon. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Repérer les acquis des élèves dans des situations plus concrètes ■ Repérer les procédures mentales, les représentations ■ Déterminer l'aide à apporter en classe aux élèves fragiles
Adaptation de l'objectif d'une séance d'apprentissage	<p><i>Quels objectifs d'apprentissage envisager ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Se servir de cette évaluation diagnostique pour concevoir des situations d'apprentissage adaptées (assez ambitieuses sans être hors de portée). ■ Choisir autant que possible des situations de recherche permettant la mise en œuvre de procédures diverses. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Anticiper l'apprentissage en travaillant sur les compétences préalables à celle travaillée en classe ■ Faire prendre conscience des connaissances acquises ■ Renforcer l'estime de soi
Etayage en amont	<p><i>Comment armer l'élève pour mieux appréhender la difficulté ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Anticiper les obstacles au moment de la préparation. ■ Préparer l'apprentissage, en faisant exprimer à l'élève ce qu'il sait déjà, afin de montrer à l'élève que le nouvel apprentissage est à sa portée ■ Métacognition / Estime de soi → Faire prendre conscience explicitement aux élèves de ce qu'ils savent déjà. Renforcer l'estime de soi concernant ces acquis. Développer l'estime réciproque des élèves vis à vis des niveaux de maîtrise variés. 	

Pendant les apprentissages	<i>Pistes de différenciation en classe</i>	<i>En aide personnalisée</i>
<p><i>Découverte de l'activité. Situations de recherche, d'exploration</i></p>	<p><i>Les situations proposées permettent-elles d'effectuer une activité de recherche ouverte ? L'organisation de la classe et le mode de communication permettent-ils à tous de s'exprimer ? Quel est le traitement des erreurs ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Annoncer explicitement l'objectif de la séance et le relier aux apprentissages précédents. ■ Proposer une situation qui permette aux élèves de répondre différemment en fonction de leurs capacités, de proposer des procédures diverses. ■ Observer les procédures des élèves. ■ Faire verbaliser les élèves sur le sens qu'il donne à la tâche. ■ Utiliser différents modes de communication : oral, écrit gestuel pour être compris du plus grand nombre d'élèves. Niveau de langue. ■ Faire reformuler les consignes, à les écrire au tableau. ■ Différencier les supports de travail des élèves : penser à l'ardoise qui permet que tous les élèves travaillent et que le maître voit tous les résultats. ■ Faire afficher les travaux de groupes, penser quelquefois à les faire commenter par un autre groupe que les auteurs de l'affiche pour développer l'explicitation. ■ Diversifier les formes de travail : exposés, groupes, méthode 1/2/4, méthode du voisinage, ... ■ Donner une aide préalable au travail de recherche (ex. en lecture C2, raconter à l'élève de quoi parle le texte avant qu'il le lise ou lui faire déchiffrer certains des mots qu'il va trouver dans le texte). ■ Diversifier l'aide méthodologique : aider les élèves qui ont des problèmes de méthodes de travail et laisser les autres travailler en autonomie. Les regrouper si besoin. Les aider dans la réalisation de tâches ordinaires (mettre en mots des idées, faire rappeler les connaissances acquises, faire rappeler le but de la tâche, planifier un enchaînement de tâches, faire utiliser les référents de la classe...) ■ Diversifier si nécessaire les tâches données : objectif commun mais contrats différents (forme, quantité, travail à plusieurs). ■ Diversifier les relances : individualisée, sur un petit groupe constitué à cet effet, collective dans le cas d'une erreur généralisée (sans doute due à l'enseignant, à une consigne imprécise ou incomplète). ■ Métacognition → Faire prendre conscience aux élèves de leurs procédures mentales. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Expliciter à l'élève ce qui va être travaillé en classe et lui demander ce qu'il sait à ce sujet. ■ Observer les procédures de l'élève. ■ Faire verbaliser l'élève sur le sens qu'il donne à la tâche. ■ Privilégier le mode de communication le plus favorable à l'élève. ■ Aider l'élève à prendre conscience de ses méthodes de travail ■ L'aider à perfectionner, diversifier ses méthodes de travail
<p><i>Confrontation validation</i></p> <p><i>Structuration institutionnalisation</i></p> <p><i>Trace écrite</i></p>	<p><i>Que comprennent les élèves de la leçon qui se déroule ? Le rôle du maître aide-t-il les élèves à progresser dans la compréhension ? L'énonciation de la synthèse est-elle accessible à tous ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Permettre aux élèves de s'exprimer et d'échanger en argumentant. ■ Faciliter les échanges entre élèves en adoptant une position et une posture qui ne privilégient pas les échanges centrés sur l'enseignant ? ■ Quelle place est faite à l'erreur ? S'en sert-on ou l'écarte-t-on systématiquement. L'ardoise peut être utilisée pour que 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Privilégier l'expression de l'élève qui a du mal à le faire en classe ■ Expliciter à l'élève le droit à l'erreur ■ S'appuyer sur ses erreurs pour comprendre ses procédures

Exercices de découverte, d'application, de réinvestissement.

chaque élève exprime son avis sur une erreur et trouve un contre-exemple.

- Le **questionnement** du maître permet-il aux élèves de progresser dans leur raisonnement ?
- Rendre la **synthèse accessible** à tous les élèves : reformulation, penser aux différents modes de pensée : synthétique, analytique, inductif (des exemples à la règle), déductif (de la règle aux exemples). Penser aux différents modes de communication : oral, écrit gestuel.
- **Métacognition** → **Expliciter les attentes en matière de mémorisation de cette nouvelle connaissance. Voir les différentes façons dont on peut mémoriser une règle.**

- Interroger l'élève sur ce qu'il a **retenu du travail** en classe

Clarifier avec l'élève les attentes et les objectifs de réussite pouvant être atteints en classe

*Tous les élèves peuvent-ils montrer qu'ils ont compris, selon leurs éventuels différents niveaux de maîtrise ?
Tous les élèves ont-ils le temps de la mise en œuvre ?*

- Différencier la **lecture des consignes écrites** : laisser travailler les élèves qui en sont capables en autonomie, aider les autres dans la lecture des consignes (problèmes de lecture, de compréhension des notions évoquées, d'acquis non assurés, problèmes méthodologiques, inattention...).
- Diversifier les **supports de travail** des élèves : cahier d'essais, du jour, feuilles, affiches, ordinateur, exposés etc.
- Diversifier les **formes de travail** : individuelle, par 2, par groupes, en tutorat, en monitorat. Groupes de besoin, de niveaux, hétérogènes.
- Différencier l'**aide méthodologique**, en relation individualisée ou en petit groupe à un endroit spécifique de la classe.
- Différencier les exercices donnés en **graduant leur difficulté** : objectif commun mais contrats de travail différents (forme, quantité, tutorat pour des validations intermédiaires).
- Donner le **temps de travail** et l'adapter aux élèves en difficulté. Adapter le temps aux capacités des élèves. Le temps est-il suffisant pour asseoir la nouvelle acquisition ?
- **Jalonner les tâches** pour les élèves en difficulté pour leur permettre de réussir sur des échéances à leur portée et éviter la surcharge de consignes portant sur une série d'exercices ou de tâches enchaînées.
- **Métacognition** → **Faire écrire les consignes aux élèves avec leurs propres mots pour les aider à prendre conscience de ce qu'ils ont compris.**

- Faire **reformuler les consignes**
- Travailler avec d'autres supports
- Proposer d'autres **formes de travail**
- Faire expliciter les **méthodes de travail** et les optimiser
- Apprendre à inscrire une tâche dans un temps donné
- Faire expliciter les **différentes étapes** d'une tâche donnée

Comment rendre compte des progrès et du niveau de l'élève ?

- Distinguer une évaluation formative permettant de rendre compte des **progrès de l'élève** (travail quotidien, par ex.) d'une évaluation plus sommative, permettant de le **situer par rapport au niveau** du groupe (bilans par ex.) ?
- Prendre soin d'expliquer clairement à l'élève et à sa famille la différence entre ces 2 types d'évaluations.
- **Choisir des situations qui mesurent précisément l'objectif visé**, afin de ne pas complexifier la tâche, notamment pour les élèves en difficulté.
- **Expliciter les critères de réussites** aux élèves et en particulier à ceux qui sont en difficulté.
- Permettre à l'élève de **comprendre ses erreurs**, puis de les connaître

- Faire prendre conscience à l'élève de ses **progrès** à partir d'exemples concrets, malgré une réussite difficilement perçue en classe
- Expliciter les **critères de réussites** aux élèves
- Aider l'élève à prendre conscience de l'**origine de ses erreurs** : faire verbaliser ce qui lui pose problème, proposer un étayage méthodologique.
- Prendre soin d'expliquer

Evaluation Correction

	<ul style="list-style-type: none"> ■ Métacognition → Inviter l'élève à son autoévaluation afin de l'aider à prendre conscience et à s'appuyer sur ce qu'il sait faire. <p>Comment corriger pour que tous les élèves en profitent ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Différencier les modes de corrections : individualisée, par groupes, ou éventuellement collective si cela permet de relancer le groupe vers une synthèse ou un nouvel apprentissage. ■ Etre attentif aux erreurs. Prendre du temps pour demander des explications aux élèves en difficultés sur leurs procédures. ■ Savoir que les erreurs peuvent en effet trouver leur raison dans : <ul style="list-style-type: none"> - la difficulté ou la singularité de la situation elle-même - la compréhension approximative de la consigne - les procédures mentales utilisées par l'élève - le profil cognitif sollicité (demande de déduire au lieu d'induire par ex., réflexion écrite au lieu d'orale) - la fragilité ou l'absence des acquis nécessaires - un problème méthodologique d'organisation du travail liées aux contraintes des situations proposées (nombre d'exercice, longueur de la tâche, multiplicité de la tâche, temps donné, ...) Ces raisons peuvent se cumuler. ■ Métacognition → Inviter l'élève à son autocorrection, en utilisant un guide par exemple, afin de l'aider à prendre conscience de ses erreurs les plus courantes. 	<p>clairement à l'élève et à sa famille les progrès réalisés en AP.</p>
--	---	---

Après les apprentissages	<i>Pistes de différenciation en classe</i>	<i>En aide personnalisée</i>
Remédiation	<p>Comment permettre à des élèves de revenir sur des apprentissages mal maîtrisés pour des élèves en difficulté ? Ou au contraire d'aller plus loin, pour les élèves plus habiles ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Analyser l'erreur pour mieux diagnostiquer la cause de la difficulté. ■ Proposer dans l'emploi du temps de la classe une reprise de ces apprentissages par d'autres moyens, différents (explicitement d'autres moyens : d'autres supports, des temps différents... donner des exemples). ■ Le créneau de l'aide personnalisée sert à ça pour les élèves en difficulté. ■ Métacognition → Aider l'élève à prendre conscience de ses stratégies et lui redonner confiance en lui et à s'engager dans la tâche. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Reprendre les apprentissages mal ou non compris par d'autres moyens ■ Redonner confiance à l'élève dans ses moindres réussites

Autres dispositifs

- Intégrer les apprentissages à des **projets** : réalisations, visites, rencontres, ouverture sur le monde extérieur à l'école etc.
- Différencier l'utilisation des ressources humaines et matérielles de l'école : échanges de service, décloisonnement, coéducation etc.
- Varier le rôle du maître dans son attitude : enseignant, animateur, organisateur, conseiller) et dans la conduite du travail : travail guidé, accompagné, autonome ...).

3. AVOIR RECOURS A L'AIDE SPECIALISEE SI NECESSAIRE

Echange avec une psychologue scolaire au sein du RASED de la circonscription

Les enseignants qui se sont exprimés lors des temps de formation au sujet de **l'aide personnalisée** disent qu'elle leur permet d'avoir une attention particulière envers des élèves en difficulté, de mieux repérer et apprécier leurs compétences et ainsi valoriser leurs réussites. Cette aide est proposée dans le cadre de difficultés passagères ou quelquefois bien installées, d'un point de vue pédagogique et/ou méthodologique.

Préalable/ articulation avec l'aide spécialisée (Cf. circulaire ci après).

La première aide apportée aux élèves en difficulté relève des actions de l'enseignant de la classe dans le cadre d'une pédagogie différenciée. **L'aide spécialisée** n'est requise que lorsqu'une aide, en classe ou en cycle, suffisamment efficace, n'a pu être apportée ou s'est avérée inopérante. Si une aide est proposée, elle ne se substitue pas à la différenciation pédagogique déjà mise en place : elle est **complémentaire**. Aussi, l'aide personnalisée peut-elle être poursuivie concomitamment à l'aide spécialisée, dans le cadre d'une PPRE, par exemple.

Traitement de la demande

Lors d'une première synthèse, le réseau décide des investigations à effectuer qui peuvent conduire à proposer :

- la poursuite de l'aide en classe
- une aide à dominante pédagogique
- une aide à dominante rééducative
- un suivi psychologique
- un accompagnement parental
- une aide extérieure (orthophonie, CMPP, CMP, CAMSP, psychologue ou psychiatre privé...)
- des investigations supplémentaires auprès du médecin scolaire par exemple ou tout autre spécialiste.
- la préparation de l'enfant et de la famille à une éventuelle orientation (CLIS, IME, SEGPA, EREA...)

L'opportunité d'une double prise en charge de l'enfant sera étudiée. En cours et en fin de prise en charge, les entretiens sont proposés aux parents. La concertation avec l'enseignant de la classe est primordiale durant la prise en charge. La pertinence de l'arrêt ou de la poursuite de l'aide se décide en accord avec l'enseignant, les parents et l'enfant, véritable partenaire du projet.

Interventions spécifiques des membres du RASED

a. L'aide à dominante pédagogique

Elle s'adresse à des enfants qui ont des difficultés déjà installées dans la maîtrise des apprentissages.

Dans le cadre d'un projet, le rôle du maître spécialisé E est d'accompagner l'élève en développant ses compétences, sa confiance en ses capacités et son désir d'apprendre. Il ne reprend pas ce qui a été fait en classe mais restaure chez l'élève sa capacité à donner du sens au savoir et à maîtriser les techniques d'apprentissage pour qu'il puisse vivre l'expérience de la réussite dans son statut d'élève.

b. L'aide à dominante rééducative

Elle s'adresse à des enfants n'investissant pas ou mal les activités scolaires et pour lesquels une réponse d'ordre pédagogique s'avère inopérante bien que leurs capacités intellectuelles soient normales.

Elle concerne les enfants qui ont :

- Des difficultés de communication avec l'adulte ou les autres élèves
- Une dépendance importante à l'adulte (manque d'autonomie)
- Des difficultés scolaires en rapport avec des troubles instrumentaux (instabilité psychomotrice, hyperactivité, agressivité, inhibition...)
- Des difficultés scolaires (en expression écrite ou orale, en mathématiques)
- Des difficultés de concentration (instabilité psychoaffective)
- des difficultés pour accepter les contraintes qu'impose l'entrée dans les apprentissages (refus de grandir, immaturité)
- Des difficultés de symbolisation (enfant davantage dans l'agir que dans la parole)

Le rééducateur propose un lieu d'écoute et de parole dans le cadre d'un contrat d'aide passé entre l'enfant, la famille, l'enseignant et le rééducateur.

Elle permet à l'enfant de parler de ce qui est difficile pour lui, d'exprimer son désir, de retrouver le désir d'apprendre en reprenant confiance en lui, de donner un sens aux apprentissages, l'envie de grandir et d'accéder à une plus grande autonomie en lui donnant le statut de sujet.

c. L'aide à dominante psychologique

Elle s'inscrit dans le cadre d'un travail d'équipe avec les autres membres du réseau et les enseignants. Les parents, les enseignants et les enfants peuvent faire appel au psychologue scolaire directement et en toute confidentialité. Hormis le cas de l'entretien direct avec un enfant, pour toutes ces demandes (entretien ou suivi psychologique), l'accord de tous sera recherché.

Elle a pour objet ...

- En ce qui concerne les adultes, de rechercher conjointement l'ajustement des conduites et des comportements éducatifs des parents et des enseignants par rapport aux enfants en difficulté.
- En ce qui concerne les enfants de favoriser, par une écoute personnalisée, l'émergence et la réalisation du désir d'apprendre et de réussir.

Elle s'adresse à des enfants, de la petite section au CM2, pour lesquels un éclairage psychologique plus particulier s'avère nécessaire :

- Difficultés relationnelles : avec l'adulte (opposition, passivité, désir de toute-puissance), avec les autres (agressivité, tendance à s'exclure)
- Difficultés scolaires en rapport avec l'efficacité intellectuelle ou des difficultés psychologiques
- Troubles comportementaux (instabilité, hyperactivité, agressivité, inhibition...)
- Difficultés de concentration (instabilité psychoaffective, fuite dans l'imaginaire)
- Difficultés à accepter les contraintes
- Troubles du langage (structuration, articulation, mutisme) et de la symbolisation
- Anxiété, angoisse, phobie...

Ces difficultés peuvent s'inscrire dans un contexte plus large tel que le champ du handicap.

Cette aide consiste à ...

- Organiser des entretiens avec les enfants concernés, leurs parents et leurs enseignants
- Pratiquer des examens psychologiques individuels : entretiens et observations cliniques (dessins, tests de personnalité), évaluations psychométriques et scolaires.
- Après un examen psychologique individuel, un compte rendu est donné à l'enseignant et aux parents dans la limite du respect de la confidentialité.
- Pratiquer des observations en classe afin de procéder à l'ajustement des conduites.
- Proposer des formes d'aides adaptées (Cf. propositions faites à l'issue de la synthèse)
- Préparer les parents à effectuer une démarche vers une aide extérieure, pour une demande d'aménagement de la scolarité, d'orientation ou de soins. (Demande de dossier MDPH par l'intermédiaire de l'enseignant-référent)
- Effectuer des suivis d'enfants avec instauration d'un contrat.

Echange avec une enseignante spécialisée E de ce RASED

L'enseignant spécialisé reçoit l'enfant tel qu'il est, avec son histoire. On lui permet de restaurer l'estime de soi par la mise en confiance, on lui permet d'oser, de s'exprimer en toute sécurité.

On lui laisse le temps de dire, avec ses propres mots, ses peurs, ses attentes, ses inquiétudes.

L'enfant est partenaire du projet, il le définit avec nous. Il l'évalue régulièrement avec nous.

Parmi les moyens utilisés :

- Mettre en relation ses apprentissages avec ses liens affectifs, environnementaux, sociaux, scolaires, institutionnels...
- Lui permettre de verbaliser ses représentations, de l'école, du métier d'élève, des apprentissages de la lecture, des maths, des outils..., de ce que « l'école » attend de lui.
- Sur le plan de la métacognition, revenir sur sa propre manière d'appréhender l'apprentissage, sa manière d'apprendre, de comprendre, de mémoriser, d'utiliser les procédures, d'autocontrôler ou non...
- (Re)construire la structuration spatio-temporelle qui leur fait souvent défaut. Leur redonner des repères.
- Le réinvestissement et la mise en relation avec les apprentissages de la classe, soit avec un décalage dans le temps, pendant la même période, soit en préparation d'un nouvel apprentissage, en lui permettant de l'anticiper, de s'y préparer.

La mise en réussite :

- Le rendre acteur de ses apprentissages et non seulement dans l'activité.
- Lui laisser le temps de faire, le temps de penser, de réfléchir, de s'organiser, d'anticiper, de résoudre, d'auto-vérifier, d'auto-corriger, de valider.

Extraits de la circulaire n°2009-088 du 17-7-2009 sur les fonctions des personnels spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire

Afin de prévenir l'apparition de difficultés scolaires, tous les enseignants conduisent un travail de prévention systématique, principalement par la pratique d'une différenciation pédagogique et d'une progression rigoureuse des apprentissages, guidé par une évaluation continue des compétences acquises par chaque élève.

[...]

L'aide personnalisée, ou les stages de remise à niveau au cours moyen, lorsqu'ils sont mis en place, peuvent se révéler insuffisants ou inadaptés pour certains élèves, soit parce ceux-ci présentent des difficultés marquées exigeant une analyse approfondie et un accompagnement spécifique, soit parce qu'ils manifestent des besoins particuliers en relation avec une déficience sensorielle ou motrice ou des atteintes perturbant leur fonctionnement cognitif et psychique ou leur comportement.

Pour aider ces élèves, les enseignants spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) viennent renforcer les équipes pédagogiques en apportant des compétences spécifiques permettant de mieux analyser ces situations particulières et de construire des réponses adaptées. Quand un élève relève successivement, voire concomitamment, de l'aide personnalisée et de l'aide spécialisée, il convient de garantir la complémentarité entre les deux modes d'action. Lorsque la difficulté scolaire est importante, les aides sont coordonnées et évaluées dans le cadre du P.P.R.E. ou du projet d'aide spécialisée à l'école maternelle ou à l'école élémentaire.

Les parents sont systématiquement mobilisés autour du projet d'aide de leur enfant. Quand cela s'avère nécessaire, il est fait appel à l'équipe éducative telle qu'elle est définie par l'article R 321-16 du code de l'éducation.

Quand des investigations approfondies semblent nécessaires ou lorsque la situation requiert une prise en charge qui ne peut être assurée au sein de l'école, les enseignants spécialisés et le psychologue scolaire contribuent, avec l'accord des parents, à la recherche de réponses adaptées en dehors de l'école.

2 - Objectif des aides spécialisées

Les aides spécialisées peuvent intervenir à tout moment de la scolarité à l'école primaire. Elles permettent de remédier à des difficultés résistant aux aides apportées par le maître. Elles visent également à prévenir leur apparition ou leur persistance chez des élèves dont la fragilité a été repérée. Selon les besoins des élèves, l'aide proposée peut être à dominante pédagogique ou à dominante rééducative.

L'aide spécialisée à dominante pédagogique est adaptée aux situations dans lesquelles les élèves manifestent des difficultés avérées à comprendre et à apprendre, mais peuvent tirer profit de cette aide. Elle vise à la prise de conscience et à la maîtrise des attitudes et des méthodes de travail qui conduisent à la réussite, à la progression dans les savoirs et les compétences, en référence aux programmes de l'école primaire. Cette aide est dispensée par des enseignants spécialisés titulaires du C.A.P.A.-S.H. option E.

L'aide spécialisée à dominante rééducative est en particulier indiquée quand il faut faire évoluer les rapports de l'enfant aux exigences de l'école, instaurer ou restaurer son investissement dans les tâches scolaires. Elle a pour objectif d'engager les élèves ou de les réintégrer dans un processus d'apprentissage dynamique. Cette aide est dispensée par des enseignants spécialisés titulaires du C.A.P.A.-S.H. option G.

[...]

Ces deux formes d'aides, quoique distinctes, ne sont pas cloisonnées. Le maître chargé de l'aide à dominante pédagogique doit prendre en considération le découragement induit par des difficultés persistantes, voire des moments de désaffection ou de rejet de l'école. Le maître chargé de l'aide à dominante rééducative doit prendre en compte les demandes scolaires des enfants et de leur famille, en référence aux programmes de l'école primaire.

[...]

3 - Organisation des aides spécialisées dans l'école

[...]

Les enseignants spécialisés peuvent intervenir directement dans la classe, regrouper des élèves pour des durées adaptées à leurs besoins, ou leur apporter une aide individuelle. Dans cette hypothèse, les maîtres veillent à ce que les élèves concernés ne soient pas privés des enseignements qui leur sont nécessaires. Ils veillent également à ce que la fréquence et la durée des regroupements soit suffisante pour être efficace.

Dans tous les cas, le projet d'aide spécialisée donne lieu à un document écrit qui permet de faire apparaître la cohérence entre cette aide spécifique et l'aide apportée par le maître de la classe. Le document précise les objectifs visés, la démarche envisagée, une estimation de la durée de l'action et les modalités d'évaluation de sa mise en œuvre.

4. CONTRIBUTIONS PRATIQUES POUR LA MISE EN ŒUVRE DE DISPOSITIFS DE DIFFERENCIATION

AMELIORATION DE LA COMMUNICATION

Profils d'apprentissage, styles cognitifs, canaux de communication

Diversifier les modes de pensée et la communication

L'enseignant doit varier les façons de communiquer : oralement et par écrit pour que tous les élèves puissent s'y retrouver.

A l'oral, inciter les élèves à s'exprimer, argumenter, échanger avec leurs camarades et ne pas rester sur une communication centrée sur l'enseignant.

A l'écrit, écrire les consignes des exercices au tableau, en relais des consignes orales données. Les compléter par des instructions ou des exemples concernant la mise en œuvre du travail demandé.

Compléter ces deux principaux canaux de communication par le recours aux gestes : mettre en scène une méthode de travail personnel (mémoriser un poème par exemple), renforcer d'un geste ou d'un contact une consigne orale (renforcement gestuel des sons par exemple).

L'enseignant doit donner l'occasion aux élèves de déduire des exemples des règles énoncées, et induire une règle des exemples évoqués.

DIVERSIFICATION DES FORMES DE TRAVAIL

Forme de travail privilégiée, le grand groupe est majoritairement utilisé. On peut s'investir dans une large expérimentation **d'autres formes de travail** qui rendent généralement les élèves plus actifs.

Formes de travail en groupes

Forme de travail	Particularités	Principal avantage	Inconvénients
Groupe de besoin	Les élèves sont regroupés suivant leurs besoins, par exemple en remédiation.	Adresser un même message à plusieurs élèves et éviter ainsi autant d'actes individualisés.	
Groupe de niveau	Les élèves sont regroupés de façon homogène, par exemple dans une situation de recherche.	Prédisposition pour des échanges également répartis.	Peu de richesses dans les échanges.
Groupe hétérogène	Les élèves sont regroupés de façon hétérogène, sur la base du regroupement par affinité ou sur la commande du maître, par exemple en recherche, en études dirigées, dans un travail d'exposé ...	Richesse des échanges.	Interactions perturbées par les leaders (en communication et en connaissances).
Groupe sous monitorat d'élève	Un élève se voit confier une mission auprès d'un groupe dont il a la charge, par exemple la conduite d'une activité de recherche, la correction d'une série d'exercices, le rapport d'un groupe de travail ...	Dynamisme, responsabilisation.	
L'enrichissement progressif ou 1/2/4/8	Consiste à demander quelque chose à chaque élève individuellement dans un premier temps. Puis les élèves se regroupent par 2 puis 4 voire 8 pour synthétiser leur réponse. Idéal pour les phases de recherche, de synthèse, de contrôle ...	Très efficace pour engager tous les élèves dans une réflexion, moyen de contrôle très pertinent (en direct), dynamique. Meilleur moyen à mon avis pour avoir un échange le plus riche possible.	
Phillips 6/6	6 élèves pendant 6 minutes. 1 secrétaire note les propositions du groupe sur un problème donné. Le groupe est dirigé par un président qui organise la parole. Le secrétaire devient rapporteur du groupe au moment de l'échange collectif.	Dynamisme et responsabilisation.	Problème des leaders.

Voisinage	Chaque élève est désigné par un n°1 ou 2, de manière à ce que les 1 et 2 alternent au sein d'une disposition circulaire. La consigne est donnée aux n°1 qui y répondent par écrit et communiquent leur réponse aux n°2. Puis les n°2 passent leur réponse aux n°1 suivants et ainsi de suite jusqu'à ce que les premiers n°1 retrouvent leur message d'origine.	Richesse des échanges par lecture et accumulation d'informations.	Une moitié de la classe est inactive pendant que l'autre réfléchit. Procédé long.
------------------	---	---	---

Formes de travail interindividuelles

Forme de travail	Particularités	Principal avantage	Principal défaut
Tutorat d'élève	Un élève en aide un autre sur la base du volontariat des deux. L'aide porte sur un contenu, une relecture assistée, une méthodologie, une précorrection etc. Veiller à ce que ça ne soit pas toujours les meilleurs qui aident les moins bons. Un élève en difficulté dans un domaine peut en aider un autre dans un autre domaine.	Les élèves entre eux trouvent parfois des démarches d'enseignement dont la pertinence peut impressionner tout enseignant.	
Le travail en binôme	Les élèves travaillent par 2, sur une recherche, un exercice, une correction, l'utilisation d'un guide de réécriture etc. Il faut dépasser l'idée qu'ils copient l'un sur l'autre. C'est justement de vouloir au départ faire comme l'autre qui conduit les élèves à argumenter leurs choix et donc à construire leurs apprentissages.	idem	

METHODES DE TRAVAIL ET CLARIFICATION COGNITIVE

Une aide méthodologique peut être apportée aux élèves avant même les apprentissages, pendant les apprentissages et après, dans le cadre de leur travail personnel.

Activités de clarification cognitive et méthodologique avant les apprentissages

Donner du sens aux apprentissages en les annonçant explicitement. Les articuler éventuellement avec un projet de réalisation (brochure, reportage, en français ; communication de résultats par messagerie en maths, ...). Recenser les représentations et les acquis et aider les élèves à prendre conscience de ces acquis.

Activités de clarification cognitive et d'accompagnement méthodologique pendant les apprentissages

Repérer, développer et enrichir les méthodes personnelles des élèves en situation de recherche, de lecture, de mémorisation, de compréhension par une explicitation des attentes, l'utilisation de guides méthodologiques sur lesquels les élèves s'appuient pour prendre conscience de leurs méthodes, de leurs limites et des points à améliorer.

Activités de clarification cognitive et d'accompagnement méthodologique après les apprentissages

Faire se remémorer aux élèves ce qui a été appris à l'échelle de la journée, de la semaine, de deux semaines dans un temps spécifique. Cela permet rappeler les attentes en matière de mémorisation et de compréhension des règles ou des traces de leçons. Cela donne également du sens aux apprentissages en les situant relativement les unes par rapport aux autres.

DIFFERENCIATION DE LA CORRECTION ET DES RELANCES

Différents types de corrections sont à considérer :

- la correction individualisée
- la correction en groupe de besoin
- la correction collective

La correction individualisée a lieu en cours de séance, à tout moment quand l'enseignant repère qu'un élève se trompe et qu'il n'est pas intéressant, sur le plan pédagogique, de laisser se développer l'erreur dans sa totalité. Cette correction débouche sur une relance individualisée du travail.

Elle a aussi lieu lors de la correction des cahiers. Ce moment est un temps privilégié pendant lequel nous pouvons repérer plus précisément les erreurs et leurs causes probables. Il est cependant parfois nécessaire d'interroger l'élève sur ses procédures ou ce qu'il a compris pour effectuer ce repérage.

Une fois l'erreur repérée et identifiée, le maître peut alors, à l'aide d'un commentaire personnalisé, signifier à l'élève la nature de son erreur et lui donner des conseils pour éviter de la reproduire. Pouvant prendre la forme d'un papier que l'élève peut retirer de son cahier, ce commentaire est très efficace lorsque les élèves y sont habitués. En découvrant leur cahier, le maître peut ainsi demander aux élèves de lire ainsi les papillons ainsi rédigés et de demander conseil éventuellement auprès de lui.

La correction par groupe de besoins, sert à intervenir auprès de plusieurs élèves éprouvant le même problème. On peut les regrouper au cours de la séquence après observation de leur travail ou dans un temps différé - et aménagé à cet effet - pour reprendre avec eux les points qui ont posé problème. A cet usage, on peut tenir un petit carnet permettant de noter les problèmes que les élèves ont rencontrés dans leurs travaux à mesure qu'on les corrige. Ce carnet pourra servir notamment à proposer une remédiation.

La correction collective est utile dans le cas d'un regroupement d'informations en vue de faire une synthèse des recherches effectués par les élèves. Elle est utile également pour utiliser les productions (y compris les erreurs) lorsqu'on veut faire avancer la recherche et la découverte d'un concept.

Ce type de correction est peu utile en ce qui concerne la correction d'exercices dont l'objectif est de mesurer les compétences de chacun ou lors des exercices d'entraînement. De fait, cette correction est utilisée généralement de façon abusive. Les enseignants peuvent avoir l'impression, de cette manière, de gagner du temps en évitant d'avoir à faire ces corrections en dehors de l'horaire scolaire. En réalité, la correction collective systématisée a souvent pour conséquence un repérage moins pertinent des erreurs et donc une énorme perte de temps dans l'organisation des apprentissages, tant au niveau des élèves individuellement qu'au niveau de la classe entière.

Le rôle de l'enseignant lors du retour sur le travail effectué par les élèves

Il est important que le maître montre l'intérêt qu'il porte, de manière explicite, au travail produit par l'ensemble du groupe et par chaque individu personnellement. Les élèves ont besoin de savoir ce que pense l'enseignant de leur travail.

Il faut cependant s'entourer de prudence pour effectuer ce retour en évitant les maladresses. Il faut abandonner, si on ne l'a pas encore fait, la mauvaise habitude qui consiste à commenter les résultats de chacun devant le groupe entier. Cette épreuve ne profite toujours qu'aux "bons" élèves et enfonce un peu plus ceux qui ont des difficultés. Il faut lui préférer un retour en deux temps, différencié :

- Si, lors de la correction individualisée, le maître repère des élèves qui ont commis des erreurs importantes - ce qu'il n'a pas forcément vu en suivant le travail de ses élèves pendant la séquence -, il essaie alors de rencontrer les élèves concernés pendant les temps morts (interclasses, occupations libres etc. ...). Il les informe de leurs erreurs et leur donne des conseils (synthétisés par exemple sur le commentaire personnalisé du cahier).
- Lors du retour collectif, qui doit avoir systématiquement lieu après tout travail (en début d'après-midi ou le lendemain matin avec les cahiers d'exercices), le maître évoque de façon globale et non nominative ce qu'il pense du travail effectué. Puis dans un deuxième temps, il signale ce qu'il a repéré comme erreurs (de préférence non nominativement encore pour les erreurs répétées ; il peut le faire nominativement pour les erreurs occasionnelles) et dit s'il prévoit une remédiation (quand et sous quelle forme de travail, avec quel support).

TRAITEMENT DIFFERENCIE DES CONSIGNES ECRITES

Parmi les consignes qui précisent le travail à effectuer, les consignes des exercices que l'on donne aux élèves, qu'elles soient orales ou bien écrites (de plus en plus à mesure que l'on avance dans la scolarité), méritent d'être claires, explicites et accessibles. La clarté des consignes se travaille au moment de la préparation de la séquence, qu'elle soit écrite ou mentale : vocabulaire précis, univoque, adapté aux élèves.

Voici une façon de procéder à la lecture de consignes écrites dont l'objectif est de rendre les élèves autonomes après avoir lu des consignes de travail écrites. L'oralisation de la consigne, dans cet objectif, n'intervient donc pas de façon systématique mais plutôt si nécessaire.

Au moment du passage des consignes, demander aux élèves de lire silencieusement. Vérifier qu'ils font une lecture active. Demander aux élèves quels sont ceux qui pensent avoir compris. Vérifier ce qu'ils ont compris en demandant à certains ce qu'ils vont faire et/ou ce qu'ils vont écrire comme consigne.

Après avoir vérifié que ce groupe a compris le contenu du travail, vérifier qu'ils savent comment ils vont s'y prendre pour le faire (présentation, organisation, matériel ...).

Le travail de réécriture individuelle de la consigne est primordial. Il apprend aux élèves à être autonomes dans la compréhension de celle-ci, dans la gestion de leur travail, notamment au niveau de la relecture. Une consigne s'écrit avec "je". L'élève peut indiquer la forme de son travail dans sa consigne. Pour finir, faire rappeler aux élèves ce qu'ils peuvent faire après leur travail : planning d'activités en autonomie, contrats de travail individualisé ...

Les idées de présentation peuvent être notées au tableau dans certains cas.

Ce groupe devient alors réellement autonome. S'occuper alors de ceux qui n'ont pas compris la consigne à la première lecture silencieuse.

Voir avec eux, en favorisant les relations entre élèves, comment mieux comprendre cette consigne en la décortiquant, en ne la lisant à voix que si nécessaire. Reformuler et réexpliquer la règle, et avoir recours à des exemples si nécessaire.

Puis suivre la même démarche que pour le groupe précédent. On peut aider ce deuxième groupe en écrivant au tableau leurs idées de formulation de consigne personnelle.

Ce nouveau groupe devient à son tour autonome. S'occuper alors des derniers élèves (peu nombreux) qui, s'ils n'ont toujours pas compris, n'ont sans doute pas compris quelque chose dans l'apprentissage effectué. Soit à cause de leurs acquis insuffisants, soit à cause de la construction imparfaite de la leçon en encore d'un manque d'attention de leur part, soit encore en raison d'un problème de lecture de la consigne ou des contraintes des exercices qui leur paraissent compliquées.

Ces élèves ont besoin de l'enseignant pour parcourir autrement le chemin de l'apprentissage ou tout du moins une partie. Comme ils sont peu nombreux, s'occuper d'eux dans une relation d'aide individualisée ou en les rassemblant dans un petit groupe. Leur faire comprendre la notion au travers d'exemples pour structurer la règle et vice-versa et les faire verbaliser ce qu'ils ont compris ainsi que ce qu'ils vont faire dans leurs exercices d'entraînement.

Conséquences pour les contrats de travail

Comme les élèves démarrent à des moments différents, il est souhaitable de proposer des contrats de travail différenciés. Un contrat moyen auquel le 1er et le 2ème groupes peuvent adhérer. Proposer un contrat + à tous ceux qui le désirent (la demande est souvent importante) et le suggérer à certains pour lesquels on pense qu'ils sont en mesure de le faire (valoriser et encourager ce travail). Prévoir un contrat plus facile (par le contenu, la forme, la qualité), mais visant le même objectif que les autres pour les élèves que l'on aide plus longtemps (voir fiche 12).

Remarque sur la motivation et l'implication des élèves dans ce type d'organisation

Tous les élèves doivent être encouragés dans la réussite. C'est pourquoi, quel que soit le contrat de travail réalisé, celui-ci doit être valorisé. La comparaison des contrats entre eux n'a pas lieu d'être. L'enseignant doit instaurer une ambiance de respect par rapport à la différence des élèves devant le travail (à conduire en éducation civique).

DIFFERENCIATION DES SITUATIONS OU EXERCICES – CONTRATS DIFFERENCIES

Concernant les exercices à donner aux élèves lors d'une phase d'application ou d'entraînement, on peut différencier en prévoyant 3 sortes de contrats pour la classe.

Contrat	Caractéristiques
Niveau 1	Contrat aménagé pour les élèves éprouvant des difficultés. Permet de mesurer les compétences visées par la leçon. Les exigences correspondent aux compétences de base attendues.
Niveau 2	Contrat de base , pour tous les élèves par défaut. Permet de mesurer les compétences visées par la leçon.
Niveau 3	Contrat plus , pour les élèves plus habiles ou plus rapides, pour les élèves dont on pense qu'ils sont en mesure de le faire (ce contrat peut alors être proposé par le maître). Remporte généralement un certain succès, contrairement aux idées reçues, grâce à l'émulation naturelle au sein du groupe classe. Permet de mesurer les compétences visées par la leçon mais les exigences portent sur des compétences plus abouties.

Le contrat de niveau 1, destiné aux élèves éprouvant des difficultés, pour être considéré aussi sérieusement que les autres, doit être établi avec l'élève de manière individualisée lors de la rédaction d'un contrat personnalisé. Cela évite la dérive vers une baisse de la quantité et de la qualité du travail de l'ensemble de la classe. Par ailleurs, ce contrat de travail permet de communiquer de manière positive avec des élèves qui, souvent, n'en ont plus l'habitude ni dans l'institution scolaire, ni chez eux.

Débat citoyen nécessaire

Pour mettre en place ces contrats, il est nécessaire de bien expliquer aux élèves le fait que tous ne sont pas égaux devant le travail, que les objectifs sont les mêmes pour tous mais que pour certains, il est parfois nécessaire de travailler différemment (quantité, vitesse, difficulté, démarche ...). Un débat citoyen est nécessaire pour éviter les moqueries et autres discriminations et les sentiments d'injustice. Une telle pratique de différenciation lorsqu'elle est travaillée conjointement à une sensibilisation au respect des uns et des autres, entraîne une très grande solidarité de classe.

DIVERSIFICATION DES NIVEAUX DE SOLLICITATION ET RESPECT DES RYTHMES

Aménagement de pauses

Le cerveau a besoin de faire des pauses pour organiser les informations reçues, les acquisitions, les remises en questions d'acquis précédents, et pour gérer simultanément les problèmes affectifs et psychologiques occasionnés par les apprentissages en cours, l'ambiance relationnelle de la classe ou encore du domaine familial.

Il est donc important d'aménager des pauses au cours de la journée scolaire. Ceci sous forme d'exercices plus ludiques, de changement de discipline : activité musicale, relaxation, simple oxygénation (sortir, ouvrir une fenêtre) etc.

Activités plus ou moins sollicitantes

Alterner les activités sollicitantes et celles qui le sont moins en tenant compte de :

- la durée des activités
- le niveau d'attention qu'elles requièrent
- les formes de travail qu'elles utilisent
- la courbe d'efficacité intellectuelle des élèves au cours de la journée
- la durée maximale moyenne de concentration sur un exercice continu

Cette différenciation est pensée au moment de la rédaction de l'emploi du temps qui doit rester un outil évolutif.

Courbe d'efficacité intellectuelle des élèves

La courbe d'efficacité intellectuelle des élèves nous apporte des informations utiles pour programmer aux bons moments les activités qui vont être plus sollicitantes et celles qui le seront moins. Ce n'est pas lié aux disciplines elles-mêmes mais à leur contenu. Ainsi, on pourra, contrairement aux idées reçues, faire de l'EPS après le repas de la mi-journée si l'activité est peu sollicitante (danse, jeux traditionnels pas trop dynamiques) ou du français (exercice de réinvestissement nécessitant peu de concentration). On pourra commencer la journée par des activités favorisant la cohésion et le réveil du groupe (chant, regroupement, écoute musicale, présentation de livres, histoire que l'on raconte ...). On fera des activités sollicitantes sur le plan intellectuel ou physique entre 9h30 et 11h30. On fera plutôt les disciplines de culture générale l'après-midi pour utiliser la mémoire à long terme.

Doc. La fluctuation journalière est généralement la suivante : le niveau de vigilance et les performances psychotechniques progressent du début jusqu'à la fin de la matinée scolaire, s'abaissent après le déjeuner, puis progressent à nouveau au cours de l'après-midi scolaire (figure 4.1). Source Pr. TESTU, INSERM

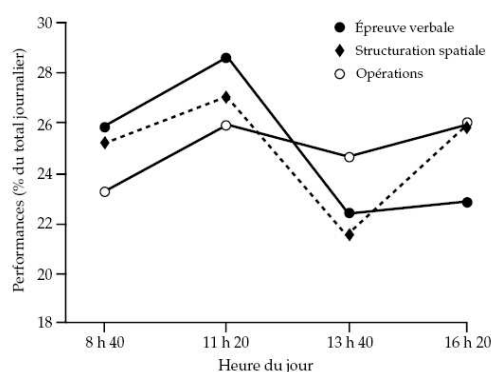


Figure 4.1 : Variations journalières des performances d'élèves de 10-11 ans à trois épreuves (verbale, structuration spatiale, calcul rapide/additions) (d'après Testu, 1994b)

Durées maximales moyennes d'attention sur un travail continu. Il existe de grandes variations interindividuelles.

Maternelle	PS : 5 mn	MS : 10 mn	GS : 15 mn
Primaire	CP : 15 mn	CE : 20 mn	CM : 30 mn

Donner le temps de travailler

Le temps étant une donnée importante du travail et de sa qualité, il est essentiel de donner de façon systématique la durée du travail à accomplir aux élèves. Pour les contrats différenciés, il est nécessaire de donner le temps aux élèves qui ne font pas les mêmes exercices que les autres. Il est dans ce cas nécessaire d'adapter le contenu des exercices au temps dont disposent les élèves et non pas l'inverse. Aussi est-il difficile pour des élèves de devoir finir leur travail sur les temps de pause au motif qu'ils ont des difficultés à le réaliser. Ces élèves-là ont autant besoin des pauses que les autres.

EVALUER POUR MIEUX CONNAITRE LES ACQUIS DES ELEVES

On peut distinguer trois types d'évaluation dont chacune apporte à sa manière sa contribution dans la perspective d'une différenciation pédagogique :

- L'évaluation diagnostique
- l'évaluation formative
- l'évaluation sommative

Type d'évaluation	Fonction / But	Moment d'utilisation Forme de l'évaluation Remarques
DIAGNOSTIQUE	Repérer les acquis, les représentations mentales, qu'ils soient bons ou mauvais. pour Adapter le niveau des débuts d'apprentissage et préparer la séquence d'apprentissage	Au début de cycle : évaluations personnelles ou évaluation institutionnelles Avant un apprentissage long (réseau de concepts) par exemple en études dirigées. Avant un apprentissage court par exemple en début de séance.
FORMATIVE	Repérage des erreurs et des réussites tant sur le plan des connaissances que des savoir-faire et des méthodes. pour Adapter les relances. Adapter l'enchaînement des séances de la séquence d'apprentissage. Proposer aux élèves des contrats de travail adaptés à leurs compétences. Proposer du soutien ou du perfectionnement aux élèves de façon individualisée ou par groupe.	En cours d'apprentissage En cours de travail journalier : entraînement, révision ... = contrôle continu. Lors d'une évaluation sommative ; ce qui peut permettre de rebondir.
SOMMATIVE	Repérer les acquisitions de tous et de chacun suivant des critères définis et explicités aux élèves. pour Informers les élèves, les parents et l'institution (enseignant, école) sur les résultats des élèves.	Au terme d'un apprentissage. A la fin d'une période, d'une année scolaire, en fin de cycle. Elle doit présenter des critères explicites pour devenir formative.

SOUTIEN ET PERFECTIONNEMENT

Le soutien aux élèves en difficulté – Le perfectionnement des élèves plus habiles

Même si, en matière de différenciation pédagogique, la prévention de l'échec est meilleure que la remédiation, il est nécessaire de proposer une remédiation aux élèves qui en ont besoin.

Les élèves plus habiles peuvent avoir l'occasion de réinvestir leurs compétences dans des activités plus complexes qu'en classe.

Cette remédiation peut avoir lieu en classe ou dans le temps d'aide personnalisé. Le perfectionnement est, quant à lui, envisageable, que dans le temps de classe.

Deux formes de travail peuvent apporter une réponse :

- un soutien / un perfectionnement organisé en groupes de besoin
- un soutien / un perfectionnement plus individualisé

Cas du soutien en groupe : Le groupe d'élèves ayant les mêmes besoins sont regroupés lors d'un temps de classe, par exemple lors d'une phase d'exercices sur lesquels les autres élèves sont en autonomie, ou ils sont regroupés lors de l'aide personnalisée. Lors de ce soutien, il est important d'observer les procédures des élèves, de leur en faire prendre conscience et d'aménager la situations à mesure que les élèves progressent dans un souci de les faire progresser pas à pas. L'utilisation de matériels et de démarches différentes que celles utilisées en classe est recommandée. On doit privilégier la manipulation qui aide à la verbalisation.

Cas du soutien et du perfectionnement en travail individualisé : A la différence du soutien organisé en groupe(s), le besoin repéré dans ce cas est plus individuel. Pour chaque notion posant problème, le maître trouve ou conçoit une activité ou une fiche de travail qui va permettre à l'élève de retravailler, à un niveau de difficulté en dessous de celui qui lui a posé problème. Ces fiches nécessitent du temps si on les réalise soit même. De nombreux fichiers de commerce, scolaires et périscolaires peuvent faire l'affaire. L'outil informatique, par ailleurs, peut remplir ce rôle. Les fiches, pour être rationnelles doivent comporter si possible les points suivants :

- un référent de la règle à mettre en œuvre le cas échéant (ou la référence du document où l'élève peut la trouver)
- un exercice mécanique simple d'entraînement
- un exercice plus complexe éventuellement
- un exercice de réinvestissement qui permettra au maître de contrôler que la notion est acquise

Toutes les formes de travail doivent être autorisées pour ce travail individualisé : les rapprochements d'élèves, le travail avec tuteur, l'utilisation des documents, de référents. On doit développer les procédures de corrections entre élèves afin que les élèves ne sollicitent le maître pour la validation du travail qu'en dernier recours. De même, si l'enseignant expose clairement qu'il aidera chaque élève en cas de besoin, il doit faire comprendre que le but du jeu est bien d'être le plus autonome possible, quitte à utiliser ses camarades comme ressource. Le travail d'entraide et de tutorat est quelque chose à expliquer, à apprendre. Il ne s'agit évidemment pas de recopier bêtement les solutions données par un copain. Les relations de tutorat doivent avoir lieu sur la base du volontariat des deux élèves concernés.

Autonomie des élèves

Progressivement, quand cela se passe normalement, les élèves deviennent de plus en plus conscients de leurs besoins et autonomes (surtout en cycle 3 et moins en cycle 2). Ils finissent par venir demander eux-mêmes les sujets sur lesquels ils désirent travailler. Il leur arrive même d'aller noter eux mêmes dans le cahier ces notions sur lesquelles ils désirent retravailler. Le cahier doit de toute façon rester à tout moment accessible aux élèves.

Les contrats de travail individualisés doivent être gérés de façon rigoureuse pour ne pas tomber dans l'excès de la surenchère de travail ni dans celui inverse du laisser-aller. Une bonne méthode consiste à proposer le contrat de travail individualisé pour la semaine ou pour deux semaines. Ce contrat peut comporter une, deux voir trois fiches suivant leur importance. Les élèves réalisent ce travail à deux moments :

- une plage aménagée à cet effet d'au moins 45 mn (qui peut avoir lieu en même temps que le soutien).
- lorsqu'ils ont fini leur travail (à intégrer au plan des activités libres).

Il est donc important, afin que les élèves en difficulté ne soit pas toujours privés des activités choisies librement et qu'ils puissent réaliser leur travail individualisé, d'aménager les contrats de travail de ces élèves au moment de l'élaboration des séances.

UTILISER LES COMPETENCES DES AUTRES ENSEIGNANTS

L'organisation des classes

La plus répandue des organisations pédagogiques est “un maître pour une classe”. Pour une meilleure prise en charge de la difficulté scolaire, on peut imaginer que le maître prenne sa classe pendant deux ou trois années du cycle. On peut aussi imaginer de composer les classes de manière à faire des classes à deux cours pour avoir des plus petits groupes à gérer. Si la classe à deux cours est globalement un peu plus difficile à conduire, elle présente en revanche de nombreux avantages pédagogiques : réduction du nombre d'élèves par groupe, émulation renforcée, convivialité, plus grande cohérence des apprentissages ...

Le décroïsonnement

On peut aussi opter pour un décroïsonnement raisonné. Il s'agit de ne pas sombrer dans le décroïsonnement intensif qui a surtout pour conséquences de “cloïsonner” les disciplines supprimant toutes les richesses et les avantages de l'interdisciplinarité et de la polyvalence du maître. Dans ce type d'organisation, ni les maîtres, ni les élèves, n'ont plus le plaisir de mener des projets dans leur globalité. Les enseignants trouvent leur enseignement morcelé et donc sans aucun intérêt au niveau des projets de vie de la classe. Le décroïsonnement peut être pertinent pour utiliser les compétences plus fines des maîtres dans certains enseignements.

Le décroïsonnement peut permettre en revanche de nouvelles formes de travail :

- groupes de soutien
- groupes de besoin
- ateliers inter-âge sur une discipline particulière

On peut s'en servir pour redistribuer les élèves de manière à libérer un enseignant qui s'occupe d'un groupe d'élèves qui éprouvent des difficultés.